
370.9494 E85 1918-1921 c.1
Etudes pedagogiques : annua
R.W.B. JACKSON LIBRARY
OISE CIR
3 0005 03056 0638



ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

1918

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence
des Chefs des Départements de l'Instruction publique
des cantons romands,
avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY
Directeur des Ecoles normales du canton de Vaud.

LAUSANNE
LIBRAIRIE PAYOT & Cie

1918

ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

1918

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence
des Chefs des Départements de l'Instruction publique
des cantons romands,
avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY
Directeur des Ecoles normales du canton de Vaud.

LAUSANNE
LIBRAIRIE PAYOT & Cie

—

1918

COMMISSION DE RÉDACTION

WILLIAM ROSIER, Professeur à l'Université, Genève, *Président*,

MARCEL MARCHAND, Directeur de l'Ecole normale, Porrentruy.

EMILE GREMAUD, Chef de service, Fribourg.

ALBERT HOEH, Directeur de l'Ecole normale, Sion.

CH.-AD. BARBIER, Inspecteur scolaire, Neuchâtel.

PREMIÈRE PARTIE

AVANT-PROPOS

Il existe une institution qui, pour faire peu parler d'elle, n'en rend pas moins, et depuis nombre d'années, de réels services à nos écoles : c'est la Conférence romande des Chefs des Départements de l'Instruction publique, qui comprend les représentants des cantons de Berne, Fribourg, Tessin, Vaud, Valais, Neuchâtel et Genève. Elle peut se placer sous le patronage d'un grand nom, celui de Louis Ruchonnet, qui la fonda à l'époque où, membre du Conseil d'Etat vaudois, il présidait le Département de l'Instruction publique. Ses réunions ont lieu au moins une fois par année, dans les divers cantons, à tour de rôle ; dans l'intervalle des séances, les affaires courantes sont réglées par lettres-circulaires. Elle a introduit ou recommandé des moyens d'enseignement communs, subventionné de nombreuses publications, en particulier le « Glossaire des patois romands », et apporté des solutions à une foule de questions d'ordre administratif pour lesquelles une entente intercantonale était nécessaire.

*L'une de ses dernières créations a été l'*Annuaire de l'Instruction publique, *en langue française. Une publication semblable, le* Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz, *qui paraissait depuis 1886, à Zurich, était peu répandu dans la Suisse occidentale. Un annuaire en français, ayant, comme le* Jahr-

buch, *un caractère suisse et national, était réclamé de divers côtés. Un projet fut mis à l'étude, mais cela n'alla pas tout seul. Enfin, la Conférence romande, forte de l'appui financier que la Confédération voulut bien lui accorder, comme elle le faisait pour le* Jahrbuch, *décida d'entreprendre la publication de l'*Annuaire, *dont elle confia la direction à M. François Guex. Le premier volume parut en 1910.*

*Ce que François Guex fit de l'*Annuaire, *comment il remplit son mandat, nos lecteurs le savent. Lorsqu'on relit l'article-programme qu'il écrivit en tête du premier volume, on constate que, non seulement il comprit d'emblée ce que devait être cette publication, mais qu'il exécuta fidèlement le plan qu'il s'était tracé. Il apporta à sa tâche cet esprit élevé, scientifique et pratique à la fois, ces vues larges et conciliantes, cette haute probité intellectuelle qui le caractérisaient. Successivement huit volumes parurent qui, par les documents qu'ils renfermaient et les nombreux articles venant de tous les points de l'horizon pédagogique, mirent les éducateurs romands au courant de toutes les questions actuelles.*

*L'*Annuaire *fut l'œuvre favorite de notre cher ami dans les dernières années de sa vie ; terrassé par la maladie, à bout de forces, il s'en occupait encore, rédigeant des articles, dictant des lettres, corrigeant des épreuves, et c'est la mort seulement qui l'arrêta dans ce travail auquel il donnait tout son cœur et la belle intelligence qu'il garda lucide jusqu'au dernier moment.*

*Après avoir rendu un hommage reconnaissant et ému au fondateur de l'*Annuaire, *la Conférence romande, dans sa séance tenue en juin dernier, a décidé de continuer cette publication, en raison de sa haute utilité pour les éducateurs. Elle en a remis la rédaction au successeur de François Guex dans la direction des Ecoles normales du canton de Vaud, M. Jules Savary. En outre, elle a décidé d'instituer une Commission de l'*Annuaire, *formée d'un délégué par canton, et chargée de seconder le rédacteur dans sa tâche, en groupant autour de l'*Annuaire *le faisceau des bonnes volontés et des sympathies romandes. Cette Commis-*

sion est composée de MM. Marcel Marchand (Berne), Emile Gremaud (Fribourg), Jules Savary (Vaud), Albert Hoeh (Valais), Ch.-Ad. Barbier (Neuchâtel) et W. Rosier (Genève), qui a été désigné comme président.

*Une nouvelle période s'ouvre pour l'*Annuaire, *au cours de laquelle des questions nombreuses, complexes, parfois redoutables, vont se poser. La guerre a soulevé de graves problèmes, dont plusieurs, et non des moins importants, touchent de près aux systèmes éducatifs actuellement en vigueur. Parmi les idées et les principes qui ont eu cours jusqu'à notre époque et qui paraissaient acquis, il en est qui sont âprement discutés, d'autres qui chancellent déjà. Sans doute, le rôle de l'école ne sera pas amoindri, au contraire; c'est elle, principalement, qui continuera à former le citoyen, et elle devra, mieux encore qu'elle ne l'a fait jusqu'ici, lui donner le sentiment net, conscient, de sa fonction sociale, de la part de responsabilité qu'il a, par son bulletin de vote, dans la conduite des affaires de la communauté; sans doute aussi, à ce point de vue, la mission du corps enseignant, véritable garde d'honneur de nos institutions républicaines, ne peut manquer d'aller en grandissant et en s'ennoblissant toujours davantage. Mais l'école d'après la guerre procédera certainement à une revision de ses programmes et de ses méthodes. Parallèlement à la culture de l'intelligence, on lui demandera de consacrer son principal effort à la formation du caractère et de la volonté, à l'éducation des sentiments, au développement de l'homme tout entier. Elle devra se rapprocher de la vie et faire appel toujours davantage à la méthode expérimentale. A elle enfin incombera le rôle bienfaisant de faire pénétrer dans les esprits, comme une conviction profonde et définitive, les principes de justice, d'humanité, de solidarité sociale, dont l'application intégrale pourra seule supprimer l'antagonisme des classes et des peuples, et permettre la réalisation de ce projet magnifique qui émerge comme une étoile brillante au-dessus des brumes sanglantes des champs de bataille : la Société des Nations.*

*En présence de l'évolution qui se dessine, la nécessité d'une revue annuelle mettant les éducateurs au courant du mouvement pédagogique s'impose plus que jamais. La Conférence romande l'a compris ; elle a, sans hésitation, décidé de maintenir l'*Annuaire *et elle a été heureuse de pouvoir en remettre la rédaction à un homme qui a consacré sa vie à l'étude des questions éducatives et morales, et qui, par ses fonctions mêmes, se trouve en excellente situation pour suivre l'échange des idées sur l'école, sur son organisation, sur sa tâche nationale, ainsi que l'application des méthodes d'enseignement. En désignant M. Jules Savary comme directeur de l'*Annuaire, *la Conférence romande sait qu'elle a bien placé sa confiance.*

W. ROSIER.



FRANÇOIS GUEX
1861-1918.

François Guex et l'Annuaire.

I

François Guex.

On vient de lire l'hommage rendu par M. le président de la commission de l'*Annuaire* à celui qui en fut le premier rédacteur. Je me joins de tout mon cœur à ce témoignage autorisé. Les quelques pages qui suivent n'ont pas pour but de répéter en moins bons termes ce qui a été si justement dit par M. Rosier (voir aussi son article du 5 juin dans le *Genevois*) par M. l'abbé E. Dévaud dans le *Bulletin pédagogique du canton de Fribourg* du 15 juin, et surtout par M. E. Briod, dans l'étude biographique et pédagogique si remarquable qu'il a consacrée à son ancien maitre (*Educateur* du 15 juin).

Mon propos est simplement de rappeler ici les titres qu'avait François Guex à l'attention de MM. les chefs des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande quand, en 1909, ils lui conférent la rédaction de l'*Annuaire*.

Né en 1861 d'une humble mais bonne souche campagnarde, F. Guex se distingua déjà à l'école de son hameau, Escherins-sur-Lutry. On l'envoya donc à l'Ecole normale du chef-lieu. Il en sortit trois ans plus tard au premier rang. Ce succès l'encouragea à poursuivre ses études. Il se rendit d'abord à Gotha, puis à Iéna, où il demeura quatre ans. Il eut ainsi le privilège d'apprendre à fond la langue allemande et de s'initier, dans l'intimité de Stoy, aux principes et aux méthodes de l'Ecole herbartienne. Rentré au pays en 1883, il fut d'abord maitre d'allemand à l'Ecole industrielle cantonale de Lausanne, puis maitre de français à l'Ecole supérieure de Zurich.

Là, il eut l'occasion d'étudier de près l'organisation scolaire du canton qui, depuis les jours de Pestalozzi et de Thomas Scherr, tenait la tête du mouvement pédagogique en Suisse. A Zurich, F. Guex entra en relations avec des hommes d'école de tous les degrés. Son intelligence vive n'eut pas de peine à pénétrer dans la mentalité de nos Confédérés de la Suisse allemande et son cœur large ne tarda pas à s'attacher à eux.

Cependant, il ne pouvait pas oublier « son Léman ». Il le revit en 1890, quand le Conseil d'Etat du Canton de Vaud l'appela à la direction de l'Ecole normale. F. Guex entreprit sa tâche avec enthousiasme. Pendant vingt-quatre ans, il s'y voua sans compter. Il établit sur des bases plus rationnelles le programme d'études imposé aux futurs instituteurs ; il leur fournit, par la création de classes annexes, l'occasion de se préparer, autrement que dans les livres, à la pratique de l'enseignement. Il créa de toutes pièces la section des travaux à l'aiguille et celle des écoles enfantines. Il parvint enfin à faire construire l'imposant édifice de la place de l'Ours et à y installer largement ses classes normales et ses trois écoles d'application. Et surtout, dans le vaste organisme dont il était le cœur, F. Guex fit circuler un sang nouveau.

Jusqu'alors, certes, il y avait eu dans le canton de Vaud nombre de maîtres primaires distingués ; mais « ces maîtres manquaient de principes directeurs et chacun d'eux devait recommencer par la base les expériences de ses devanciers. Il en résultait un empirisme qui, lorsqu'il est le fruit d'observations attentives et de réflexions intelligentes, peut donner de bons résultats immédiats, mais qui ne suffit pas à assurer le progrès général. A cette anarchie des tendances, F. Guex résolut de mettre fin ; il estima qu'une doctrine, même provisoire, même revisable, est préférable à l'absence de toute doctrine[1]. »

Tout pénétré d'admiration pour la science allemande, qui ne s'était pas encore mise au service du sabre pangermaniste, ayant pu constater les résultats obtenus dans l'Uebungsschule de Iéna par les méthodes d'enseignement des disciples immédiats d'Herbart, F. Guex n'eut pas à chercher longuement une doctrine. Il devait être naturellement conduit à emprunter au

[1] E. Briod : *Educateur*, 15 juin 1918, page 356.

plus grand pédagogue de l'Allemagne moderne, lequel d'ailleurs ne fit guère que systématiser les intuitions géniales de Pestalozzi, ses principes directeurs.

Ces principes, il chercha d'abord à les communiquer à ses élèves dans ses leçons de didactique. Il saisit aussi toutes les occasions de les proclamer dans les conférences d'instituteurs qu'il contribua à vivifier, dans les congrès pédagogiques auxquels il aimait à participer, dans l'*Educateur*, dont il devint rédacteur en 1899 et où, pendant les premières années surtout, il répandit à pleines mains les trésors de son intelligence et de son expérience.

Ces principes, enfin, il parvint à les faire mettre en œuvre en obtenant la revision du plan d'études des Ecoles primaires vaudoises et en rédigeant, avec le concours de quelques maîtres gagnés à ses idées, ces « instructions générales », sur lesquelles il est permis de faire certaines réserves, mais qui, par le ton qui y domine, par l'unité de vues qui s'y manifeste, par le noble idéal éducatif qui y est constamment poursuivi, sont un monument de saine pédagogie.

Ainsi, F. Guex réussit à faire passer sur les écoles vaudoises, non pas une toise rigide les réduisant toutes aux mêmes normes étroites, mais un souffle vivifiant en les portant dans une direction identique qui les empêcha d'errer à tous les vents.

* * *

L'action de F. Guex ne devait pas s'arrêter aux limites de son canton d'origine. Par l'*Educateur*, elle s'étendit à toute la Suisse romande et, par ses ouvrages, elle s'exerça jusqu'à l'étranger.

Le premier écrit qui sortit de sa plume fut une brochure de 56 pages in 8° sur *Les recherches phonétiques et leur application à l'enseignement des langues*. Zurich 1890.

En 1892 parut à Lausanne son étude sur *L'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire*. — Ayant pu apprécier le soin qu'on apporte en Allemagne à la préparation des étudiants qui se destinent à l'enseignement, il s'affligeait de les voir, chez nous, s'engager dans la carrière sans même se douter que des problèmes pédagogiques se posent. En quelques pages incisives, F. Guex fait toucher du

doigt les conséquences d'une telle lacune et il montre comment il faudrait la combler en établissant un projet détaillé de cours théoriques et de leçons pratiques à offrir, à l'Université, aux futurs maîtres de nos collèges et de nos gymnases.

Hélas! ce projet ne fut réalisé que dans une très faible mesure. Nommé professeur de pédagogie à l'Université, F. Guex ne put pas y déployer son activité comme il l'aurait voulu, et il en souffrit. Aussi, quand l'état de sa santé lui imposa l'obligation de renoncer à son enseignement universitaire, ne fut-il pas facile de trouver un homme disposé à lui succéder. On dut se résoudre à entrer dans les vues qu'il avait défendues depuis vingt-cinq ans : on créa une section de pédagogie, qui fut attachée à l'école des sciences sociales, afin de préparer les étudiants ès-sciences comme les étudiants ès-lettres au brevet d'aptitude à l'enseignement secondaire. Les trois professeurs qui, depuis un an, enseignent dans cette école de pédagogie et la voient déjà prendre un essor riche de promesses, n'oublieront pas celui qui en a été le véritable initiateur.

En 1896, à l'occasion de l'exposition nationale, les instituteurs de la Suisse romande se réunirent à Genève en un imposant congrès. F. Guex fut appelé à y développer sa façon de comprendre l'enseignement. En un copieux rapport : *L'enseignement éducatif*, il préconisa, dans sa rigueur un peu formelle, la pédagogie herbartienne. En présence de l'opposition qu'il suscita, il revint à la charge, par une série d'articles dans l'*Educateur*, réunis plus tard en une brochure de 56 pages in-8°, intitulée *Herbart et son Ecole.* On y lit avec intérêt une biographie d'Herbart, puis un exposé assez limpide de la psychologie, de la morale et de la didactique du grand pédagogue allemand.

L'année 1896 dut compter dans l'existence de F. Guex comme celle de son plus grand labeur. A côté du rapport dont nous venons de parler, il rédigea pour un recueil de monographies pédagogiques, publié à l'occasion de l'Exposition, une étude très complète sur *L'instituteur primaire en Suisse*. Cette étude fut l'objet d'un tirage à part. (Payot, 84 pages in-12.) L'auteur prend le maître d'école au moment où il entre à l'Ecole normale et le suit dans sa carrière. Recrute-

ment du corps enseignant, sa formation professionnelle, la valeur relative de l'internat et de l'externat, les examens de brevet, les conditions de nomination à un poste, le service militaire des instituteurs, leur situation matérielle et morale, leur retraite, toutes ces questions sont examinées avec une connaissance précise de nos multiples organisations scolaires, si différentes d'un canton à l'autre, et avec une extrême justesse d'appréciation. On sent à chaque ligne une conception élevée du rôle de l'école primaire dans une démocratie et un intérêt passionné pour les éducateurs du peuple. Sans doute, les faits énumérés en si grand nombre se sont modifiés depuis vingt ans, mais la plupart des remarques et des vœux qu'ils ont suggérés demeurent actuels.

F. Guex, toujours dans la même année 1896, fut chargé par le Conseil fédéral de faire un rapport sur le groupe « Education et Instruction » de l'Exposition nationale. Il aurait pu se borner à une sèche énumération. Au contraire, à propos de chaque étape de l'enseignement : école enfantine et école primaire dans ses degrés divers, il discute les programmes, apprécie les innovations tentées, cherche à discerner les tendances générales et formule ensuite ses idées avec un courage et une autorité qui imposent. Ce rapport, édité par Payot, sous le titre de *L'Ecole populaire suisse de 1883 à 1896* (200 pages in 12), constitue ainsi une vraie didactique spéciale que l'on peut encore parcourir avec fruits.

Nous en dirons presque autant de son fort volume *Education et Instruction* (in-8°, 351 pages, Payot, 1903). Il s'agissait alors, en collaboration avec M. Zollinger, de faire rapport au Conseil fédéral sur tout le groupe I de l'Exposition universelle de Paris en 1900. M. Guex s'occupa des questions proprement pédagogiques, laissant à son collaborateur tout ce qui concerne les constructions scolaires, l'hygiène et la protection de l'enfance. Néanmoins, la tâche était considérable. Il fallait ménager les susceptibilités et ne rien oublier de ce qui se faisait d'original dans chacun des nombreux pays représentés. Sans doute, la froide nomenclature occupe dans cet ouvrage plus de place que dans le précédent. Cependant on peut y recueillir aussi toute une moisson de judicieuses réflexions et de conseils pratiques qui sont encore bons à méditer aujourd'hui. Voici, par exemple, ce que F. Guex dit de l'enseigne-

ment de l'histoire : « En Suisse, le programme d'histoire est bien vaste aussi. Là encore il n'y aurait pas mal à élaguer. C'est moins sur les faits, les dynasties, la fondation ou le démembrement des empires que sur les mœurs, les croyances, les grandes œuvres des peuples de l'antiquité et la part qu'ils ont eue au développement de la civilisation que doit porter cet enseignement. L'histoire n'est pas une énumération de rois, de batailles, de généraux et de colonels Le héros c'est le peuple, la nation. On ne peut obtenir ce déplacement d'intérêt, qui ressemble par plus d'un côté au passage du concret à l'abstrait, que par la culture du sentiment national dans l'âme de l'enfant... Moins de Mèdes et de Perses, donc, d'Artaxercès Longue-Main, de Ramsès ou de Sésostris ; moins de rois fainéants et de Carloman ! »

Nous ne nous arrêterons pas à la première leçon de F. Guex à l'Université, où il montra l'utilité et les caractères essentiels de la science pédagogique (1891, 20 pages in-8°), ni à son étude sur « Le Père Girard élève de Herbart », extraite du Recueil inaugural de l'Université (Viret-Genton, 1892, 9 pages in-4°), ni à sa brochure de circonstance (Lausanne, 1902, 16 pages in-12) : « Une étape importante dans le développement de l'Ecole primaire suisse », où il esquisse l'histoire de l'article 27 *bis* de la Constitution fédérale autorisant la Confédération à subventionner l'école primaire et où il fait entrevoir les conséquences heureuses de cette innovation, obtenue enfin grâce à la sagesse politique de son ami intime le conseiller fédéral Marc Ruchet.

Tous les travaux que nous venons d'énumérer n'empêchaient pas F. Guex de préparer patiemment son plus important ouvrage : *Histoire de l'Instruction et de l'Education* (Payot, 1re éd. 1905, 2me éd. 1912, 718 pages in-8°). En ce beau volume, F. Guex ne sut pas toujours éviter l'écueil qu'il signalait en 1903 aux professeurs d'histoire. Dans son désir d'être complet, il a mentionné trop de faits, cité trop de noms, accumulé trop de détails sous lesquels disparaissent parfois les lignes générales. Cependant, il avait quelques « idées-mères » qu'il ne perdit pas de vue. Il voulait montrer que l'angle sous lequel l'éducateur envisage sa tâche dépend généralement de la mentalité de son époque ou de son pays et que la pédagogie épouse les fluctuations des grands mouve-

ments philosophiques ou politiques qui, après des arrêts plus ou moins prolongés et même des reculs, entraîne l'humanité sur la voie du progrès.

Sans doute, tous les chapitres de l'ouvrage ne sont pas d'égale valeur : on devine, çà et là, que F. Guex a dû se contenter d'une science de seconde main. Mais les études sur Rabelais, Montaigne, celle sur Pestalozzi surtout, écrite « con amore », celles aussi sur Herbart, Frœbel, d'autres encore, ne sont pas indignes de ces grands noms.

On le voit, F. Guex avait déjà derrière lui une féconde carrière pédagogique quand il reçut mission de donner enfin satisfaction à un vœu qui avait déjà été formulé en 1896 : la publication en langue française d'un Annuaire de l'Instruction publique en Suisse.

II

L'Annuaire de 1910 à 1917.

Dans la préface du premier volume, F. Guex exposa son plan. Il avait de nobles ambitions. Hélas ! comme et plus que tant d'autres, il dut mesurer la distance qui sépare le rêve de la réalité. En effet, il ne tarda pas à subir les premiers assauts du mal insidieux qui mit des obstacles de plus en plus invincibles à ses meilleures intentions et finit par avoir raison du vaillant lutteur. F. Guex ne put donc pas donner dans l'*Annuaire* toute sa mesure.

Il n'en fit pas moins une œuvre digne de retenir l'attention. Lui-même a rédigé quelques études importantes :

L'organisation scolaire du canton de Zurich. — 1910, pages 179-205.

L'organisation scolaire du canton de Vaud. — 1913, pages 89-138.

Pédagogie française et pédagogie allemande. — 1911, pages 7-30.

Quelques principes généraux de didactique. — 1917, pages 7-80.

F. Guex, ayant de nombreuses relations dans le monde pédagogique de toute la Suisse et même de l'étranger, n'eut

pas de peine à trouver pour son *Annuaire* des collaborateurs particulièrement informés :

M. le chanoine *de Cocatrix* fit la description du *Valais au point de vue scolaire.* — 1911, pages 241-255.

MM. *Favre* et *Berset*, celle du *Canton de Fribourg.* — 1914, pages 131-172.

M. *Quartier-la-Tente*, celle du *Canton de Neuchâtel.* — 1915, pages 115-145.

M. *Etienne Chennaz*, celle du *Canton de Genève.* — 1916, pages 131-181.

M. *Max-H. Sallaz*, celle du *Canton du Tessin.* — 1917, pages 279-327.

Ainsi tous les cantons romands eurent leur tour.

En 1914, *L'organisation scolaire de la France* fut l'objet d'une étude de M. R. *Pinset*, pages 35 à 104.

En 1917, M. H.-H.-C. *Frampton* a présenté *L'organisation de l'enseignement en Angleterre*, pages 151 à 232.

Le *Mouvement des idées pédagogiques* a été esquissé en 1910, d'après un rapport de M. *Lüthi*, professeur à l'Ecole normale de Küsnacht, pages 25 à 64 ; en 1912, d'après l'Annuaire de l'Instruction publique, de *Huber*, pages 7 à 70 ; en 1914, d'après l'Allgemeiner pädagogische Jahresbericht, de *Stettbacher*, pages 9 à 34.

Le *Mouvement psychologique* fit l'objet, en 1911, d'un exposé de M. *Larguier des Bancels*, pages 31 à 52. En 1916, M. Ed. *Claparède* a montré quelques-unes des conséquences pédagogiques que l'on peut déduire des recherches récentes de la *psychologie expérimentale*, pages 71 à 130.

L'Exposition nationale de Berne a provoqué deux travaux, parus en 1915 : l'un de M. L. *Zbinden*, sur l'enseignement primaire et secondaire, pages 9 à 72; l'autre de M. G. *Bonnard*, sur l'enseignement des langues, de l'histoire et de la géographie dans les écoles secondaires, pages 73 à 92.

En 1916, M. *A. Chessex* a cherché à saisir les répercussions de *la guerre sur l'école populaire suisse*, pages 7 à 70; en 1917, il s'est demandé ce que sera *l'Ecole après la guerre*, pages 81 à 122.

Dans le même volume de 1917, Mlle *Marguerite Evard* a caractérisé les *tendances actuelles de l'éducation féminine*, pages 123 à 150.

L'enseignement du français a occupé quatre fois M. *Henri Mercier*, 1910, pages 65 à 82 ; 1911, pages 195 à 211 ; 1912, pages 111 à 122 ; 1914, pages 105 à 130.

M. *l'abbé Dévaud* a montré comment on peut corriger *les défectuosités du parler*. 1911, pages 212 à 226.

M. *J. Cart* s'est occupé spécialement de *la composition française*.

En collaboration avec M. *P. Joye*, M. *Dévaud* a fait en 1910, pages 109 à 127, le bilan de *l'enseignement des sciences dans les écoles primaires et secondaires*.

En 1913, pages 167 à 184, M. *L. Richoz* a révélé des *tendances nouvelles en géographie*.

M. *H. Gobat* a consacré les pages 137 à 194 du volume de 1911 *aux examens de recrues* et les pages 139 à 166 du volume de 1913 *aux aptitudes physiques des recrues*.

M. *Malche* a attiré l'attention sur les *classes pour enfants arriérés à Genève*. 1912, pages 93 à 110.

M. *L. Henchoz* a parlé des *Fournitures scolaires en Suisse romande*. 1916, pages 183 à 232.

Sauf cette année-là, M. *L. Henchoz* a toujours trouvé une place pour sa chronique de l'*hygiène scolaire*.

M. *Knapp* a aussi fait à peu près chaque année une *Revue géographique*.

Enfin, l'Annuaire a accueilli trois fois (1912, 13 et 14) une *revue astronomique* de M. *L. Maillard*.

M. *Paul Joye* n'a rédigé qu'une fois, en 1912, une *chronique scientifique*.

Chaque volume renferme en outre une *seconde partie* destinée à montrer par le moyen de *tableaux statistiques*, ce que la Confédération et les cantons font pour l'Instruction publique et à consigner les principales innovations apportées par les autorités dans la marche de nos écoles officielles.

Une *troisième partie* est consacrée à la publication intégrale des revisions opérées dans la *législation scolaire* de notre pays.

Ces deux parties documentaires occupent habituellement la moitié du volume (de 150 à 250 pages).

On le voit : les huit premiers volumes de l'*Annuaire* constituent déjà une collection imposante de monographies péda-

gogiques et de renseignements précieux sur toute notre organisation scolaire si compliquée ; quiconque, en Suisse romande, s'occupe d'éducation aura toujours profit à les consulter.

III

Que seront les Annuaires prochains ?

En présence du gros effort accompli par F. Guex, celui qui prend sa succession a le sentiment de son insuffisance. Aussi a-t-il appris avec joie que, en lui faisant l'honneur de lui confier la direction de la publication à laquelle ils attachent un si grand prix, MM. les chefs de Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande lui avaient adjoint une commission de rédaction. Le nouveau rédacteur ne sera donc pas seul à la tâche. Il aura, non loin de lui, dans chaque canton romand, une personne compétente qui lui apportera le secours de ses lumières et prendra sur elle une part de la responsabilité commune.

Dans la première séance de la Commission, où le meilleur esprit a régné, il a été décidé de poursuivre dans ses grandes lignes l'œuvre de F. Guex, telle qu'il l'a conçue. Mais tout ce qui a vie se modifie, se transforme. Nous ne craindrons donc pas de nous prêter à des formes nouvelles. Tout en continuant à publier des monographies destinées à faire connaître telle ou telle face de notre édifice scolaire ; tout en gardant une place suffisante pour permettre à des spécialistes de développer la façon dont ils comprennent ou pratiquent leur enseignement, jusqu'à ce que chaque branche des programmes d'études ait eu sa part, nous suivrons avec attention les mouvements généraux des idées pédagogiques. Sans oublier qu'un organe officiel doit le respect aux institutions établies, nous ne craindrons pas, au moment où tant de questions s'agitent, d'accueillir des solutions hardies, pourvu qu'elles soient présentées avec tact et sérieusement étayées.

Notre Suisse romande ne possédant pas de périodique pédagogique pouvant publier des travaux d'une certaine étendue, nous voudrions que notre *Annuaire* tînt lieu d'une

revue de l'enseignement, à tous ses degrés, où les membres des corps enseignants primaire, secondaire et supérieur puissent, en une fraternelle collaboration, soit apporter le fruit de leurs recherches ou de leurs expériences, soit puiser des suggestions, des impulsions pour l'accomplissement toujours plus fécond de leur importante mission.

Nous voudrions aussi que la chronique scolaire ne se bornât pas à reproduire des renseignements officiels, mais présentât un tableau animé de tout ce qui se sera passé de significatif (publications nouvelles, faits saillants, tentatives originales, peines et joies) dans la grande famille scolaire de chacun de nos cantons romands.

Si, pour réaliser ces intentions, nous sommes obligés d'alléger la partie statistique et la partie législative de l'*Annuaire*, nécessairement un peu lourde, l'on ne nous en fera pas un grief.

Cette année, soumis à certaines contingences et pressés par le temps, nous ne pouvons offrir qu'un volume de transition ; heureusement que l'espoir nous reste de faire mieux la prochaine fois.

J. Savary.

Ecole d'hier et école de demain.

I

La tradition pestalozzienne et l'enseignement éducatif. — L'école herbartienne. — L'évolution universelle de certains enseignements. — Education intellectuelle et éducation morale : réactions de tendance et réactions de méthode ; éducation allemande et éducation française. — Les problèmes résolus et les problèmes à résoudre.

Au mois de juillet 1896 avait lieu à Genève, à l'occasion de l'Exposition nationale, un grand congrès scolaire groupant des membres des principales associations pédagogiques suisses. Au nombre d'environ 1500, les participants entendirent au Victoria Hall des rapports sur la question de l'*enseignement éducatif*. Bien que reçues avec faveur, les thèses présentées par les rapporteurs, les professeurs Stucki, de Berne, et F. Guex, de Lausanne, ne trouvèrent pas chez tous les participants un accueil sans réserve. Elles soulevaient trop de questions subsidiaires, elles heurtaient de front trop d'usages reçus presque séculaires, pour qu'il en pût être autrement. Et pourtant, si nous les relisons aujourd'hui, elles nous apparaissent bien comme une œuvre du passé. C'est que nous avons évolué dès lors ; c'est que jamais, depuis la création de l'école moderne, autant d'idées ne se sont fait jour, dans le domaine de l'éducation, que pendant ce dernier quart de siècle ; et ce ne sera pas le moindre étonnement de ceux qui étudieront plus tard l'histoire de notre époque, que ce besoin de vie et de régénération précédant l'œuvre de mort et de destruction à laquelle nous assistons. Il y a un abîme si profond entre les aspirations idéales auxquelles l'enseignement éducatif s'est efforcé de répondre et la sombre tragédie dans

laquelle sont fauchées les existences de tant de jeunes gens élevés selon ses principes, que nous ne pouvons aborder ce court historique des mouvements pédagogiques contemporains sans quelque appréhension. L'éducation publique est en rapport si intime avec l'esprit public dans ses manifestations nationales aussi bien que dans les principes moraux qui le guident, qu'une question redoutable s'impose à nous au début de cette étude :

Quelle est la part de l'école, non point dans les origines du conflit mondial (car on ne saurait sans ridicule établir un rapport entre les sombres intrigues des chancelleries et l'humble travail du maître d'école), mais dans la mentalité qui a permis ce conflit, dans les excès qui se sont donné libre cours, dans les déficits moraux que la guerre a révélés ?

Heureusement pour nous, la question opposée surgit aussitôt à l'esprit : quelle est la part de l'école dans le réveil des énergies que la guerre a provoqué et dans l'explosion de nobles sentiments qu'aucune violence, aucun carnage n'ont réussi à étouffer ? Et la ferme conviction que nous avons que c'est en faveur de la deuxième de ces questions que penchera la balance, la conviction que c'est non pas à cause de l'école, mais en dépit d'elle, que le mal a momentanément triomphé du bien, nous permet d'aborder cette étude d'un cœur plus serein. Là, toutefois, où nous estimerons que des conceptions pédagogiques dangereuses ont contribué à la déformation des esprits, nous n'hésiterons pas à le dire.

* * *

Pour apprécier à sa valeur l'évolution qui s'est produite en matière d'éducation pendant le dernier quart de siècle, nous devons préciser les circonstances dans lesquelles la question de l'enseignement éducatif se posait au Congrès scolaire suisse de 1896.

Pendant tout le XIXme siècle, l'école populaire suisse et celle des pays les plus avancés a été sous l'influence presque exclusive de Pestalozzi. Elle avait hérité du génial philanthrope de Neuhof une foi naïve dans sa mission, qui ne suffisait pas toujours à compenser l'insuffisance des moyens dont elle disposait pour l'accomplir. Apôtre de l'intuition comme

base durable de toutes les connaissances, Pestalozzi était lui-même un grand intuitif qui sentait plus qu'il n'analysait et affirmait plus qu'il ne raisonnait. Ami passsionné de l'enfance, il se donnait lui-même tout entier, mais laissait désarmé en présence de l'énormité de l'œuvre à accomplir celui qui n'avait pas au même degré que lui le don du sacrifice. Pauvre parmi de plus pauvres, il avait vécu sa grande époque, celle où il fit vraiment une œuvre rédemptrice, non pas dans le décor presque somptueux du château d'Yverdon, mais parmi les orphelins de Stans et dans l'humble salle d'école de Berthoud. Ouvrier de la régénération du travail, il avait fondé cette institution de Neuhof dans laquelle nous trouvons en germe toutes les formes d'éducation les plus modernes : école nouvelle en pleine campagne, communauté fondée sur le principe du travail et de la solidarité, école préparant à la vie pratique par l'apprentissage, activité manuelle accompagnant et soutenant l'activité intellectuelle, il y a de tout cela dans l'institut de Neuhof ; et si la tentative échoua piteusement, ce fut faute de capacité organisatrice dans l'ordre matériel et dans l'ordre intellectuel tout à la fois.

Cette « organisation » des idées pestalozziennes en vue d'une action éducative réglée dans l'ensemble et dans le détail, elle ne fut pas faite en Suisse ; elle fut faite en Allemagne ; elle est l'œuvre de Herbart et de ses disciples. Herbart a extrait des intuitions pestalozziennes les concepts sur lesquels toute une généalogie d'hommes d'école de divers pays ont fondé un système d'enseignement éducatif précis, rigoureux parfois, et dont l'influence sur nos écoles est encore considérable.

Dans son rapport au congrès de Genève, directement inspiré par la doctrine herbartienne, F. Guex insistait surtout sur le fait qu'un enseignement, pour être éducatif, c'est-à-dire pour influencer la volonté de l'enfant, doit avant tout éveiller sa curiosité naturelle, la mettre au service de l'acquisition des connaissances, créer enfin cette joie d'être actif, cette excitation au travail doublée du désir d'apprendre davantage, que l'on nomme l'*intérêt*.

Mais à quoi s'intéresse l'enfant ? Les sources de son intérêt sont rarement les mêmes que chez un adulte ; et pour les adultes eux-mêmes, elles sont des plus divergentes. La description d'une machine nouvelle peut être palpitante d'intérêt

pour un technicien et profondément ennuyeuse pour un profane; cela provient de ce que le technicien possède, grâce à ses études et à son expérience, une base de compréhension qui manque au profane. Quand nous parlons de l'intérêt d'une œuvre littéraire, nous ne faisons pas seulement allusion à la qualité du style et à l'ordonnance de l'œuvre, mais encore à la psychologie des personnages ; si nous ne retrouvons pas en eux quelque chose de nous-même, leurs sentiments n'éveillent pas d'écho dans notre âme et ils ne nous intéressent pas. Le public qui suit une conférence montre par sa présence que le sujet de cette conférence l'intéresse, qu'il possède déjà à son propos quelques données, quelques opinions, auxquelles viendront se joindre les renseignements nouveaux, les idées nouvelles que pourra fournir le conférencier.

Les sources d'intérêt varient avec l'âge, avec le milieu où l'on vit. Elles dépendent des occupations journalières, des circonstances dans lesquelles on se trouve. Elles sont rarement les mêmes pour le citadin et pour le campagnard, pour l'ouvrier et pour l'intellectuel, pour le jeune homme et pour le vieillard. Elles dépendent des idées acquises. Sur ce fonds d'idées acquises viennent s'édifier les idées nouvelles ; les psychologues dénomment *aperception* le phénomène psychique qui crée entre idées acquises et idées nouvelles de même nature une attraction inconsciente sans laquelle aucun concept nouveau ne pourrait éclore. Les connaissances du technicien sont la base aperceptive qui éveille son intérêt pour une machine nouvelle ; notre expérience de la vie, nos sentiments intimes, notre éducation tout entière constituent la base aperceptive qui crée notre intérêt pour une œuvre littéraire ; ce que les lecteurs de cet *Annuaire* savent de l'organisation des études, leurs souvenirs d'enfance, leurs convictions pédagogiques, leur activité journalière s'ils enseignent eux-mêmes, voilà la base aperceptive qui, espérons-nous, éveillera leur intérêt pour cet article et les engagera à le lire jusqu'au bout.

Il n'y a pas d'intérêt sans aperception ; c'est sur la réalité de l'un et l'autre phénomène que sont basées toutes les innovations pédagogiques auxquelles nous avons assisté depuis vingt ans et plus. Le jour donc où l'on a, pour la première fois, affirmé dans un congrès scolaire suisse la nécessité de

faire de l'enfant, de sa personnalité, *de ses sources d'intérêt*, le pivot autour duquel convergent tous les efforts des éducateurs, ce jour-là marque un tournant dans l'histoire de l'école de notre pays ; et puisque c'est l'école herbartienne qui a, la première, formulé en doctrine les lois de l'intérêt et de l'aperception, qu'il me soit permis, tout en m'excusant de le faire auprès de ceux de mes lecteurs auxquels ces choses seraient déjà familières, d'exposer sommairement ici quelques-unes des bases du système d'éducation issu de cette école.

L'ancienne psychologie admettait que les facultés de mémoire, d'imagination, de volonté, etc., étaient des propriétés de notre être indépendantes les unes des autres, tout comme nos cinq sens. Herbart et ses disciples ont, les premiers, considéré les facultés de l'âme comme des manifestations variées de la même force. De plus, ils ont prétendu établir entre elles des relations de cause à effet en quelque sorte automatiques. A la base de l'éducation, l'herbartisme place l'intelligence, qui permet l'acquisition des idées. L'intelligence elle-même n'est active que si les sens physiques entrent en action ; c'est un lieu commun que de rappeler le mot : Il n'existe rien dans l'entendement qui n'ait existé auparavant dans les sens. Des idées acquises naissent, selon les herbartiens, les sentiments qui rendront la volonté agissante. Cette succession dont nous marquons seulement les étapes essentielles : perception, idée, sentiment, volonté, jalonnent la route que doit suivre l'enseignement s'il veut être éducatif et conduire l'élève, par l'acquisition des connaissances, vers un idéal moral déterminé. Si l'idée est vraiment la source du sentiment, il en résulte que toute acquisition d'idées peut devenir un acte d'éducation morale, pourvu que l'éducation sache tirer des idées nouvelles le parti qu'elles offrent.

Sur ces données, les herbartiens ont établi trois principes pratiques.

Le premier est une application de la *loi biogénétique*, qui veut que l'enfant parcoure, dans son développement, des étapes analogues à celles que l'humanité a parcourues elle-même. Puisqu'il n'y a pas de vrai savoir sans aperception et intérêt, disent les herbartiens, nous puiserons la matière narrative de nos programmes dans l'histoire de l'humanité, et cela de telle

façon qu'à un stade du développement de l'enfant corresponde un stade analogue du développement de l'humanité. De la sorte l'élève possédera, pour ce que nous lui enseignerons, l'aperception voulue, source de l'intérêt indispensable.

Nous ne pouvons illustrer cette application pédagogique d'une loi de psychologie mieux qu'en donnant un rapide aperçu des matières narratives inscrites au programme primaire du canton des Grisons, le seul programme scolaire suisse qui, à notre connaissance, ait été établi sur la base exclusive de la pédagogie herbartienne.

Un tel programme distingue tout d'abord entre l'étude des faits et des choses et l'étude formelle ; les deux premiers groupes comprennent respectivement l'étude de l'homme et celle de la nature et du travail humain ; le troisième comprend les branches qui donnent expression aux idées acquises par le moyen des deux premiers groupes. Quelle application les auteurs d'un programme ainsi conçu font-ils de la loi biogénétique ? Voici :

Au début, on raconte aux enfants des légendes populaires, en donnant la préférence aux légendes locales en rapport avec les mœurs du pays, avec sa nature et le caractère de ses habitants. A défaut de légendes grisonnes en nombre suffisant, on s'est rabattu sur les contes de Grimm. Dans ces récits dont l'origine se perd dans la nuit des temps, dont quelques-uns relèvent de la fable et d'autres du mythe populaire, l'imagination d'un peuple enfant se donne libre cours. C'est donc, pense-t-on, la matière narrative la mieux appropriée à l'état psychique du jeune enfant qui se trouve lui-même à un degré de développement correspondant à celui du peuple qui a créé ces contes. La morale rudimentaire qui s'en dégage est la seule qui soit encore à sa portée. Le merveilleux même dont ils sont farcis trouve dans l'âme naïve de l'élève une facile créance, qui prépare la foi au merveilleux chrétien.

Pour faire suite à ce premier stade, les herbartiens de tous pays et de toutes langues — et il y en a jusqu'au Japon — ont adopté l'histoire de Robinson Crusoé. C'est bien là la deuxième étape du progrès humain, celle où l'homme abandonné à lui seul doit lutter contre la nature hostile, la dompter, et finalement en tirer les produits nécessaires à sa subsistance.

Mais, direz-vous, Robinson n'est pas l'homme des bois, fruste et sauvage, dont on peut à peine dire qu'il soit un être créé à l'image de Dieu ; il a reçu une éducation, il a habité une ville, il a tiré du vaisseau naufragé des outils, des armes et des aliments. Précisément, répondent les herbartiens, ces accrocs à la loi biogénétique ne sont qu'apparents ; ils sont indispensables, au contraire, pour des enfants de nations civilisées qui connaissent, par leur propre expérience, par l'observation de leur entourage, les outils et les armes du héros du récit. Un Robinson dépourvu de tout vestige de civilisation conviendrait tout juste à une école de petits zoulous ; pour les enfants d'un peuple moderne et chrétien, les outils de Robinson sont le pont que l'immortel récit jette entre l'homme isolé et la nature, comme sa Bible est le reflet d'humanité supérieure et de divinité qui vient éclairer sa solitude.

Pour un tel Robinson, les élèves de huit ou neuf ans possèdent tous les éléments de compréhension. Ils font avec lui, en imagination, la conquête de son île, et par là même ils s'initient aux mystères de la nature et aux premières conditions du travail humain. Avec lui, ils sont tour à tour pêcheurs, chasseurs, bergers, cultivateurs, tout comme l'ont été successivement leurs lointains ancêtres. Avec lui, ils se font bûcherons, maçons, charpentiers, tailleurs, cordonniers. Avec lui, ils relisent la Bible familiale ; ils se font missionnaires et pourvoient à l'éducation de Vendredi ; ils observent sa lente transformation d'un cannibale en un chrétien et parcourent une fois de plus le chemin suivi par l'humanité. Rien ne manque, à vrai dire, à cette lente ascension, non, pas même la fatalité qui a voulu que Robinson se fît guerrier pour défendre le sol sacré de son île, devenue sa seconde patrie.

Vraiment, à considérer les choses objectivement, on ne peut que trouver très heureuse l'idée d'introduire le récit des aventures de Robinson dans le programme de la deuxième ou troisième année scolaire, et cela d'autant plus que ce récit est devenu universel, et qu'aucun nationalisme étroit, aucune considération égoïste ne sauraient y trouver place.

Nous n'en dirons pas autant du groupe narratif suivant adopté par l'école herbartienne. Il ne s'agit rien moins que de l'épopée des Niebelungen, cette tragédie sombre et sanglante

qui marque, aux yeux des partisans d'une application stricte de la loi biogénétique, un stade important de la constitution de l'état au moyen âge, celui des migrations de peuples, des luttes de clans féodaux, avec tout leur accompagnement d'intrigues de palais, de grands coups d'épée et de combats gigantesques.

Il va sans dire que, dans la pensée des défenseurs de cette épopée, elle ne saurait convenir qu'aux seuls peuples germaniques ; les autres devraient puiser dans leur propre littérature les récits épiques dans lesquels l'homme, ayant achevé la première conquête de la nature, a le loisir de devenir un loup pour l'homme. Mais c'est précisément contre une application si servile de la loi biogénétique que nous devons nous élever en passant. Faudrait-il donc qu'en vertu de cette loi les expériences des générations passées restent sans profit moral pour l'humanité présente ? Parce qu'il fut un temps où la force et la violence étaient tout, s'ensuit-il que ce temps doive durer toujours ? Que des pédagogues, plats valets d'un pouvoir monarchique, aient cru devoir mettre ainsi leur science de cabinet au service d'un idéal politique d'une moralité contestable, cela ne saurait surprendre ceux qui ont vécu notre époque : il s'agissait pour eux de développer chez leurs élèves cette « deutsche Treue », cette fidélité germanique que nous traduisons en français par obéissance aveugle aux ordres d'un supérieur hiérarchique, jusqu'au crime inclusivement. Tel le féroce Hagen épousant la querelle de Brunhilde, sa suzeraine, et recourant, pour abattre Siegfried, à un espionnage raffiné ; telle Chriemhilde attendant vingt ans et plus l'occasion de venger son époux et noyant deux peuples dans le sang plutôt que de renoncer à son projet. Mais que des républicains suisses, les descendants des héros de la Ligue grise, aient pu songer un instant à modeler l'âme de leurs enfants d'après la mentalité des sujets des rois fabuleux du Bas-Rhin, voilà qui a le droit de nous surprendre [1]. Toutes les vertus de Siegfried ne sauraient racheter les crimes de ses partisans ni ceux de ses ennemis.

Il est heureux, pour la destinée de la loi biogénétique, que

[1] Reconnaissons, pour être juste, que les récits des Niebelungen figurent *à titre facultatif* dans les livres de lecture des Grisons. C'est encore trop à notre avis !

l'histoire biblique et l'histoire nationale suisse, dont l'étude fait immédiatement suite aux narrations des premières années d'école, offrent une matière plus conforme aux lois de l'humanité, de la démocratie et du progrès. Avec Robinson Crusoé, l'enfant a vu l'homme isolé en présence de la nature. Les patriarches lui offrent l'image de la famille ancestrale, celle du peuple berger ou laboureur. Et puisque la bonne étoile de la Suisse a voulu que son histoire débutât par les hauts faits héroïques et semi-légendaires de Tell et des hommes du Grütli, l'étude historique trouve dans ces récits le pont qui conduit l'enfant de la narration libre à l'étude des faits certains, de la légende à l'histoire, alors que, dans l'ordre biblique les patriarches, les juges, les rois, les prophètes, la vie du Christ et la doctrine chrétienne marquent, selon les partisans de l'application stricte de la loi biogénétique, les étapes historiques du progrès humain. L'élève doit étudier ces périodes dans l'ordre chronologique, pour revivre en elles le développement mental de ses ancêtres spirituels.

Le deuxième principe pratique sur lequel sont basés les programmes herbartiens est celui de la *concentration*. Il trouve son application dans les rapports que l'on établit entre les branches formelles du plan d'études, langue maternelle, arithmétique et branches artistiques, et l'étude des faits et des choses. Au lieu de laisser chaque discipline scolaire suivre son petit bonhomme de chemin sans souci des autres, le principe de concentration veut qu'elles se prètent, dans la mesure du possible, un appui réciproque. La géographie vient en aide à l'histoire en observant une marche parallèle ; l'arithmétique puise dans les données acquises par l'étude d'autres branches les éléments de problèmes à résoudre ; les textes de langue maternelle traitent de faits étudiés ailleurs ; des lectures historiques, géographiques, scientifiques, viennent donner aux notions une expression littéraire ; le dessin précise les idées acquises ; la poésie et le chant expriment à leur tour les sentiments éveillés dans des leçons de nature diverse. De quoi s'agit-il, en somme? De faciliter la mémorisation par l'association des idées, de fortifier les impressions premières par leur répétition sous une autre forme, d'éviter cette dispersion de l'esprit à laquelle nous sommes nous-mêmes trop

souvent condamnés, et à laquelle, trop souvent aussi, nous condamnons nos élèves.

La plupart des programmes primaires suisses sont, avec quelques restrictions, conformes au principe de concentration. Les programmes des écoles secondaires de la Suisse allemande l'observent également. Ceux des établissements secondaires de la Suisse romande, par contre, l'ignorent pratiquement. Les différents maîtres d'un collège travaillent indépendamment les uns des autres, ce qui cause, j'en ai bien peur, une regrettable dispersion de forces dépensées en vain. Pour autant que son application ne donne pas lieu à une exagération ridicule et pédante, et qu'elle tend à soutenir, et non à éteindre l'intérêt, la concentration de l'enseignement assure à celui-ci des résultats certains.

Les deux premiers principes pratiques, loi biogénétique et concentration, affectent le programme dans son ensemble. Le troisième marque les étapes à observer pour que les notions nouvelles soient assimilées. De même que nos aliments physiques veulent être mastiqués, absorbés et digérés, avant de se transformer en chair, en os et en sang, de même il ne suffit pas d'entendre, de lire, ni même de répéter par cœur, pour savoir et pour retenir. Les notions nouvelles doivent passer par une succession de stades sans lesquels elles demeureraient un savoir mort et inefficace que guetterait l'oubli. Autrement dit : dans la façon dont l'esprit conçoit et finalement retient les idées, dans celle dont il s'en empare pour les transformer en volitions, il observe un ensemble de lois qu'il serait téméraire de méconnaître. Quelles sont ces lois?

Rappelons tout d'abord l'exposé suffisamment complet qu'en a fait le regretté F. Guex dans l'*Annuaire* de 1917 [1]. Il serait oiseux d'y revenir en détail ici même, tout comme il serait prétentieux d'en exposer la substance en quelques lignes. Si nous nous y arrêtons quelques instants toutefois, c'est parce que cette question des *étapes de l'enseignement* a joué, dans les discussions pédagogiques récentes, un rôle si important, que notre exposé présenterait une lacune grave

[1] Quelques principes généraux de didactique : *La marche à suivre dans la leçon*, p. 37 et suivantes.

s'il n'y était fait qu'une allusion passagère ; le point de vue auquel nous envisagerons cette question offre, du reste, quelques différences avec celui de l'article précité.

Remarquons avant tout que les lois dont il s'agit, tirées de la psychologie de l'observation, de l'attention, du raisonnement, de la mémoire et de la volonté, ne s'appliquent pas seulement à l'étude d'un sujet nouveau, quelle que soit la branche à laquelle il se rattache, mais qu'elles embrassent l'ensemble d'une même discipline, dont elles veulent soumettre l'étude à une marche déterminée par la nature des notions à acquérir. Dans le domaine formel, elles pourraient se résumer par la formule tant de fois citée : du concret à l'abstrait, du simple au composé, du particulier au général, et dans le domaine psychologique par cet autre précepte : du savoir au pouvoir, de la connaissance à l'action. Comme tout l'ensemble du système herbartien, elles s'appuient sur l'aperception, source de l'intérêt.

Pour être conforme à ces lois, l'étude d'un sujet nouveau exige donc que le maître s'assure que la base aperceptive indispensable existe chez l'élève. En d'autres termes, il doit faire tout d'abord la revision des connaissances anciennes sur lesquelles les nouvelles doivent s'édifier, afin que l'intérêt naisse des rapports qui s'établiront entre ces divers éléments. Ce travail d'*introduction* accompli, l'*exposition* des faits nouveaux peut commencer ; elle se conformera aux lois naturelles de l'esprit ; elle fera appel aux sens, à l'observation directe, à l'activité personnelle des élèves partout où ce sera possible. Le travail d'analyse y alternera avec celui de synthèse. On n'oubliera pas que la force d'absorption de l'intelligence et de la mémoire est limitée. L'éducation du jugement ne sera point négligée. Dans les leçons qui s'y prêtent, les sentiments esthétiques et moraux entreront en jeu. Bref, on se souviendra qu'une éducation harmonieuse vise à développer l'être psychique tout entier ; et du même coup on rendra la mémoire efficace, puisqu'une notion est d'autant mieux assimilée qu'elle est associée à un plus grand nombre d'impressions. On ne négligera pas de mettre dans l'ensemble des notions acquises l'ordre indispensable. Seul, le savoir organisé est durable.

Mais une éducation de l'esprit reste incomplète si elle ne

conduit pas à la possession d'idées générales, de lois, qui n'ont de valeur que si l'élève les a déduites lui-même des notions acquises. Ces lois dérivent de l'observation ; elles ne sauraient être imposées d'avance. L'observation, l'étude des minéraux, des plantes, des animaux, conduit à l'énonciation des lois de la nature ; l'observation, l'étude du langage conduit à l'énonciation des lois de la grammaire ; l'étude des nombres, de leurs propriétés et de leurs rapports conduit à l'énonciation des lois arithmétiques ; les récits de tous genres, réels ou imaginés, conduisent à l'énonciation des lois morales. Nous pourrions continuer cette constatation pour chaque branche. Elle suffit à démontrer l'importance culturelle de l'étape d'*abstraction*, qui fait suite à l'exposition du sujet, et fait parfois corps avec elle. L'élève habitué à ce système d'étude, pensent ses auteurs, saura déduire ses jugements de ce qu'il a vu et observé par lui-même. Il se gardera de répéter servilement les opinions d'autrui ; il s'assurera d'abord de leur exactitude. C'est la méthode de Descartes appliquée à l'enseignement élémentaire et moyen.

Mais il n'est pas encore suffisant que l'élève se soit élevé de l'étude des faits et des choses aux lois qui les régissent ; il faut qu'il apprenne à appliquer ces lois. L'*application* des lois de la langue, ce sont les exercices de grammaire, de rédaction, d'orthographe, c'est en un mot la pratique raisonnée et contrôlée du langage ; l'application des lois de mathématique, ce sont des problèmes, des exercices appropriés ; l'application des lois de l'histoire et de la morale, c'est l'instruction civique et la conduite individuelle dans la communauté. De tout temps, les exercices d'application ont tenu une place importante à l'école ; on peut même dire qu'ils ont occupé une place exclusive dans certaines classes. Pour tel maître de français, l'enseignement de la composition consiste uniquement à faire traiter des sujets jamais préparés, celui de l'orthographe, à faire des dictées ; tel maître d'arithmétique se borne à faire résoudre des problèmes, tel professeur de langue étrangère, à imposer des versions et des thémes.

C'est au contraire par le moyen des exercices d'application que les herbartiens établissent entre les diverses branches du programme les relations qu'exige la concentration de l'enseignement. Ils revendiquent le mérite de leur avoir assigné

exactement la place qui leur revient dans la succession des activités psychiques exigées de l'élève. Ils voient dans cette succession d'activités : observation, analyse et synthèse, généralisation et application, la série qui va des sensations à l'action, en passant par le jugement, le sentiment et la volonté, et revendiquent pour un enseignement ainsi conçu, et à l'exclusion de tout autre, le titre d'*enseignement éducatif*.

Telle est, sèchement résumée dans ses applications pratiques essentielles, cette doctrine éducative dont l'influence a été si réelle, si profonde, qu'elle a trouvé des interprètes en tous pays et que, tout récemment encore, M. E. Dévaud, professeur à l'Université de Fribourg, mettait à la base d'un manuel de pédagogie destiné aux instituteurs fribourgeois[1].

Certaines des réserves qu'elle appelle sont de nature formelle et relèveraient d'un cours de didactique. Contentons-nous de signaler le fait que des maîtres, croyant trouver dans ces principes généraux des formules d'une efficacité infaillible, en sont venus à mécaniser leur enseignement au point d'en bannir cette part d'imprévu, cette spontanéité, qui sont, elles aussi, des moyens de créer à l'école la vie et la joie sans lesquelles l'enseignement n'est qu'un vain formalisme. Le principe de concentration, par exemple, s'il est appliqué dans sa lettre et non dans son esprit, peut causer une déformation baroque du programme ; ce serait le cas si toutes les leçons d'une semaine se mouvaient dans le même cercle d'idées. Il suffit que des leçons relevant d'une branche appliquent des notions acquises dans des leçons d'une autre nature, pour que l'on puisse parler de concentration.

Le fait est qu'il ne suffit pas que le programme d'une discipline soit élaboré de manière indépendante : il doit l'être en fonction de l'ensemble. Les spécialistes que sont la plupart des maîtres de l'enseignement secondaire sont trop portés à l'oublier ; il faut que, dans l'intérêt général des études, une volonté supérieure à la leur vienne corriger ces tendances divergentes et introduise dans l'ensemble du programme cette économie générale des forces que la masse des choses étudiées rend indispensable.

[1] *Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique*, par E. Dévaud. Fribourg, Fragnières frères, éditeurs, 1917.

Mais c'est le principe des étapes de l'enseignement qui a causé entre enseignants les divergences de vues les plus accentuées ; et il faut reconnaître que l'application formaliste qui en a été faite parfois était de nature à susciter certaines des protestations et certains des sarcasmes qu'il nous a été donné de lire et d'entendre à son sujet. La vérité est qu'il faut y voir non pas une formule à appliquer partout dans toute sa complexité, mais une orientation générale de l'enseignement, une mise en œuvre de principes pestalozziens qui ne sont plus contestés : déduire les idées générales des faits particuliers, ne pas imposer le savoir quand l'élève peut le découvrir seul, et surtout attacher plus d'importance au pouvoir qu'au savoir, viser à faire de toute science, même élémentaire, une source d'énergie.

C'est à ce point de vue, nous semble-t-il, qu'il faut envisager les règles d'enseignement que les héritiers de la tradition pestalozzienne ont cru devoir formuler ; et nous ne voulons pour preuve de leur efficacité que la transformation profonde qu'elles ont fait subir à deux des enseignements principaux : celui des sciences naturelles et celui des langues, de la langue maternelle en particulier.

Même pour des commençants, l'étude de la nature débutait autrefois par la classification des minéraux, des plantes et des animaux. On n'aurait guère conçu alors un cours de botanique qui ne prît pas pour base le système de Linné. Dans l'ensemble des êtres, on distinguait d'abord les grandes classes et l'on décrivait les caractères généraux de chacune d'elles ; dans chaque classe on établissait des groupements particuliers avec une nouvelle description des caractères généraux de chaque groupement ; en dernier lieu, on en venait à l'énumération des espèces, dont quelques spécimens faisaient l'objet d'une étude plus approfondie. On allait ainsi du général au particulier, du composé au simple, de l'abstrait au concret, tout en se flattant de l'illusion que le simple, c'était la classe et non l'espèce.

Une méconnaissance singulière de la façon dont l'esprit enfantin parvient à la connaissance était la cause de cette illusion. Ce qui est concret pour l'enfant, ce qui excite sa curiosité, c'est l'animal, c'est la plante, c'est le minéral, c'est

l'espèce. L'étude de plusieurs espèces analogues lui révèle des caractères semblables ; par l'observation de ces caractères, il s'élève graduellement à la notion des lois de la nature, qu'il s'agisse des lois biologiques ou des classifications imaginées par les savants sur la base des analogies de structure.

C'est donc par l'étude des espèces, par la leçon de choses, que commence aujourd'hui l'enseignement des sciences naturelles ; les classifications et les lois en sont l'aboutissement, et non le point de départ. En procédant ainsi, il va vraiment du concret à l'abstrait ; il opère selon la loi biogénétique, puisqu'il fait refaire à l'enfant le voyage de découverte qui a conduit l'humanité au savoir.

Mais la transformation subie par cette étude ne s'est pas bornée à cela. Qui dit zoologie, botanique, minéralogie, qui dit physique ou chimie, dit étude spécialisée, et par conséquent abstraite. Le savant vous dira peut-être que la cellule ou la molécule sont pour lui les notions élémentaires les plus simples. Pour l'enfant, cellule et molécule sont des mots vides de sens, parce qu'ils ne correspondent à aucune impression sensorielle. Le savant verra dans les phénomènes chimiques et physiques élémentaires le point de départ de toutes les manifestations naturelles les plus compliquées. Mais ce qui attire les regards de l'enfant, ce qui le passionne, c'est la vie de l'être sous ses multiples aspects, la vie de l'être placé dans son milieu naturel, entouré des ennemis qui trament sa perte, et des amis qui veillent à sa conservation.

On sait la transformation radicale que cette conception *biologique* de l'enseignement des sciences naturelles a fait subir aux programmes et aux leçons qui se rapportent à cette branche partout où l'on se préoccupe de progrès pédagogique ; l'étude des êtres groupés selon leur milieu naturel (communauté vivante), les relations de cause à effet entre l'ambiance, leur conformation et leur genre de vie, transforment les mornes descriptions d'autrefois en une *histoire de la vie* palpitante d'intérêt pour qui sait la raconter et la comprendre. Le renvoi de l'étude spécialisée au gymnase ou à l'Université, alors que cette étude peut être basée sur un nombre suffisant de connaissances acquises par l'observation, ne fait que confirmer ce que nous disions plus haut des étapes de l'enseignement, à savoir que ces étapes sont plus qu'un

schéma de leçon, et qu'elles marquent une orientation générale des études, imposée par la nature même de notre esprit.

Une langue est une éclosion naturelle au même titre que les herbes de la prairie, les arbres de la forêt ou les myriades d'êtres qui peuplent un lac ou une mer. Ici comme là, il y a une communauté vivante unie par la solidarité qu'engendre un milieu commun. Là, le milieu façonne l'être; ici, le peuple crée la langue appropriée à la nature de ses idées et à sa faculté d'expression. Les plantes, les animaux, les minéraux du milieu linguistique, ce sont les mots, variables ou invariables, stéréotypés ou changeants, au gré de leurs fonctions. Ici et là, des lois régissent la vie de ces êtres faits de matière que sont les plantes et les animaux, et celle de ces êtres faits d'idée et de son, que sont les mots. Là, ce sont les lois naturelles ; ici les lois grammaticales, phonétiques, morphologiques et syntaxiques.

C'est sans doute à cette analogie que l'enseignement des langues et celui des sciences doivent d'avoir subi les mêmes avatars. Dans l'un comme dans l'autre, on a longtemps placé le mot avant l'idée, la loi générale avant les faits particuliers dont elle découle, l'abstrait avant le concret. La grammaire étant par définition l'ensemble des règles qu'il faut connaître pour parler et écrire correctement, on pensait qu'en mémorisant ces règles, on arriverait à parler et à écrire correctement. On oubliait que la langue avait existé et enfanté des chefs-d'œuvre bien avant que les savants se fussent avisés d'en extraire la grammaire. Croyant couper au plus court, on faisait à l'étude aride des classifications et des règles grammaticales la première place ; l'expression des idées et l'observation directe du langage venait ensuite. C'est en vain que le père Girard avait voulu les mots pour les pensées et les pensées pour le cœur et la vie ; la grammaire traditionnelle a tyrannisé les élèves longtemps après lui, jusqu'au jour où a triomphé enfin (là où elle a triomphé vraiment !) la conception pédagogique seule rationnelle qui ne donne de valeur au mot que comme expression d'une idée, et fait, par conséquent, de l'acquisition d'idées claires et concrètes la base de l'étude de la langue. Il s'agit donc, non pas de construire la langue

d'après la grammaire, mais d'extraire la grammaire de l'analyse du langage, tout comme l'on déduit les lois naturelles de l'observation systématique des êtres, des choses et des phénomènes qui président à leurs rapports. L'acquisition et l'expression directe des idées d'une part, l'étude des textes d'autre part, voilà la base sur laquelle l'étude des langues, maternelle ou étrangères, est maintenant édifiée.

* * *

On exagérerait sans doute en attribuant uniquement à l'influence de l'école herbartienne les réformes dont nous venons de parler ; mais il est incontestable qu'elle s'est emparée la première de ces questions, et qu'elle a eu le mérite d'étayer par des arguments d'une valeur théorique générale, une évolution dont beaucoup d'enseignants ne comprenaient que vaguement la nécessité.

A ce propos, nous devons toutefois distinguer nettement entre la portée intellectuelle de ces arguments et leur valeur dans l'éducation morale. Tant qu'il s'agit de l'étude des sciences ou du langage, les étapes de l'enseignement conduisent l'élève par un chemin un peu long peut-être, mais dont on peut dire qu'il est sûr, à la possession de la vérité scientifique. Il en est autrement dès que l'on touche à l'histoire de l'homme, à sa vie morale et à l'histoire des nations. Ici, le danger de l'enseignement éducatif ainsi compris c'est qu'il peut servir aussi bien à des fins immorales qu'à des fins morales ; c'est qu'il peut même devenir, le milieu aidant, un agent de contre-éducation. Cette prétention qu'ont les herbartiens de vouloir absolument tirer des faits une morale qu'ils ne comportent pas nécessairement, peut être mise au service de la doctrine politique la moins idéaliste qui soit. Je m'explique :

J'ai déjà signalé la déformation de la loi biogénétique que constitue l'emploi de l'épopée des Niebelungen comme matière narrative scolaire. Il me souvient d'avoir entendu, il y a de cela une vingtaine d'années, dans la classe d'application annexée à une université allemande, quelques leçons d'histoire sur la Révolution française. Les faits étaient exposés de façon si tendancieuse, la morale que l'on prétendait en déduire

était, pour mon esprit républicain et démocratique, si peu véridique, que je ne pus m'empêcher d'en faire la remarque au maître qui donnait ces leçons. « Voyez-vous, me dit-il, l'Allemand n'est pas assez patriote. Il émigre trop facilement; à l'étranger, il se laisse trop aisément assimiler. Nous devons utiliser l'enseignement de l'histoire pour renforcer son patriotisme, pour le mettre en garde contre des théories subversives qui risqueraient de nuire à son loyalisme. » Sur ma remarque qu'une telle conception n'avait pas le droit d'aller jusqu'à l'altération des faits, jusqu'au mensonge, il parut quelque peu embarrassé et finit par me dire : « Ici, nous ne pouvons pas faire autrement ! »

Je retrouve le même esprit dans une application des leçons d'histoire dont il a été fait un fréquent usage en Allemagne depuis un quart de siècle. Pour les périodes caractéristiques de l'histoire de ce pays, des éducateurs bien intentionnés ont composé des sortes de petits « Festspiele », comprenant des scènes diverses, des déclamations et des chants. Lorsqu'une classe a terminé l'étude de l'une de ces périodes, il arrive fréquemment qu'elle mémorise une « pièce » qui s'y rapporte et en organise une représentation, destinée le plus souvent aux parents des élèves et à leurs amis. Si l' « histoire » ainsi exaltée est celle du Grand-Electeur, de Frédéric le Grand, de 1813 ou de 1870, on peut deviner l'état de la salle ; et, invariablement, une apothéose que clot l'exécution du « Deutschland über alles » vient mettre le comble à l'enthousiasme.

Quoi que l'on puisse penser d'une telle forme de l'éducation nationale, on n'en peut nier la profonde influence psychologique sur de jeunes esprits encore dépourvus de sens critique. Elle est tout à fait dans la ligne de la pédagogie herbartienne : l'étude faite en classe a procuré aux élèves des connaissances sur lesquelles on édifie l'éducation des sentiments ; on donne ensuite à ces sentiments une expression exaltée, que renforcent encore l'apparat d'une exécution en public, l'atmosphère de la salle, la petite vanité qui résulte des applaudissements ; et l'on fait ainsi parcourir à l'ensemble des élèves et à leurs auditeurs par surcroît, ce fameux cycle psychologique qui va de l'idée au sentiment, du sentiment à la volonté, et de la volonté à l'action. L'action, elle se déroule maintenant en

Belgique, au nord de la France, en Serbie, sur la terre, sur les eaux et dans les airs.

L'école laïque française, issue de la fondation de la troisième République et des souvenirs amers de la guerre de 1870, n'a jamais voulu souscrire à une conception aussi outrée de l'éducation mise au service de l'intérêt national. D'emblée, elle a vu dans sa mission une mission sociale ; elle s'est placée sur le terrain humanitaire plutôt que sur le terrain exclusivement national ; elle est restée la fille de la grande Révolution dont elle a adopté l'idéal de fraternité humaine édifiée sur la liberté et sur l'égalité.

D'autre part, le caractère français répugne à une organisation trop stricte des détails de l'enseignement. Primesautier et volontiers frondeur, il répugne à limiter trop la liberté du maître et des élèves, et à prévoir rigoureusement les états d'âme par lesquels il entend faire passer les enfants. Même lorsqu'il fait appel au sentiment, il ne peut oublier la Raison. L'ombre de la grande déesse plane encore sur l'école française.

L'éducateur français a donc consenti de grand cœur à la réforme des enseignements positifs sur des bases sensiblement analogues à celle que nous avons exposées plus haut ; mais dans le domaine de l'éducation morale, il a réservé toute sa liberté. Dans les études positives, la pédagogie française a apporté le besoin de clarté qui la caractérise, et nombre de manuels de sciences naturelles, d'arithmétique, de géographie, de langues, édités en France depuis vingt ans, peuvent être considérés comme des modèles du genre. Mais s'il s'agit d'influencer le caractère en faisant l'éducation du cœur, le pédagogue français éprouve pour la personnalité de son élève, pour les droits de l'enfant, un respect si grand, qu'il ne se croit pas autorisé à user sans réserve de l'influence que sa situation à l'égard d'un être moral en formation pourrait lui conférer. Il sème au vent le bon grain, et cela fait, il laisse pousser la plante. Là où d'autres viennent émonder sans cesse, là où ils placent un tuteur rigide qui donne à tous les arbres même figure, même orientation, et leur fait porter mêmes fruits, il laisse une mesure infiniment plus grande de

liberté ; le verger qu'il cultive renferme, à côté de l'arbre en plein épanouissement, qui a trouvé dans la liberté même dont il a joui une source nouvelle de vigueur, l'arbre rabougri, que le vent a tordu ou que la branche gourmande a épuisé. Plus d'air et plus d'espace, c'est un développement plus complet pour les âmes d'élites qui portent en elles les sources de leurs forces ; mais c'est aussi, pour celles qui sont moins bien armées par la nature, l'hérédité ou le milieu social, plus de risques de succomber aux influences morbides.

Ainsi s'opposent, à l'école déjà, les deux tendances qui divisent le monde aujourd'hui. D'un côté l'éducation est au service de l'ensemble ; elle forme l'individu en fonction de son rôle dans la communauté ; de l'autre, elle professe ce respect inné de la personnalité qui fait la grandeur des nations latines, et qui cause parfois leur faiblesse. D'un côté, l'éducateur recherche les traits communs à toutes les natures particulières, et s'en empare pour construire un système d'enseignement collectif propre à mettre l'école au service de l'Etat ; de l'autre, il laisse libre jeu à l'originalité de l'élève, ce qui le porte à individualiser son enseignement.

Entre ces deux courants d'idées, quel sera notre rôle à nous autres Suisses ? Il y a heureusement pour l'esprit et pour le cœur des domaines communs aux hommes de nationalités diverses. C'est sur ce terrain d'une neutralité qui n'a rien de veule que nous pourrons, nous aussi, travailler à l'avènement de la pédagogie de l'avenir. Sachons du moins le faire en restant fidèles à notre idéal démocratique et républicain !

* * *

Les mouvements d'idées dont nous avons parlé jusqu'ici nous ont conduits au début de notre siècle. A ce moment, des résultats dont rien ne saurait diminuer l'importance sont acquis. La tradition pestalozzienne a pris la forme d'un corps de doctrines net et précis autant que peuvent être nettes et précises les fugitives et insaisissables choses de l'esprit. Une théorie du plan d'études s'est élaborée, qui veut pratiquer l'économie des forces et faire de l'ensemble des choses étudiées un corps organisé dont les parties sont solidaires. L'enseignement lui-même n'obéira plus aux caprices du moment ;

il sera basé avant tout sur les connaissances acquises et sur la psychologie de l'enfant. Educatif dans son esprit, il le deviendra dans sa forme encore, en se transformant en un entraînement raisonné de tout l'être psychique vers un idéal déterminé.

Mais ces résultats ne sont acquis que dans le cadre de l'école traditionnelle. Ayez une salle d'école, un matériel d'enseignement, des élèves, et l'enseignement peut commencer. Est-ce bien la seule forme de préparation à la vie que l'on puisse concevoir ? Notre notion séculaire de l'éducation basée presque exclusivement sur le savoir et sur la leçon qui inculque ce savoir est-elle intangible ? Ne peut-on pas concevoir d'autres moyens d'acquisition des connaissances, d'autres méthodes pour développer les aptitudes ?

Avons-nous donné jusqu'ici au milieu social une importance suffisante ? Avons-nous tenu compte comme il le faudrait des aptitudes naturelles des élèves ? Nous sommes-nous préoccupés de leur orientation professionnelle ? Avons-nous éveillé des vocations ?

Déjà bien avant 1900, la pédagogie avait la prétention d'être une science ; cette prétention est-elle justifiée ? Qui dit science dit certitude absolue quant aux principes admis et appliqués ? Cette certitude, la possédons-nous ? Elle s'acquiert dans tous les domaines par la constatation des faits, par leur comparaison et leurs groupements, par l'établissement des rapports d'effet à cause, et par l'énonciation de lois précises basées sur des résultats reconnus exacts. Peut-on appliquer cette méthode aux faits psychiques dont relève l'éducation ? Si oui, les déductions que l'on obtient confirment-elles ou infirment-elles celles que l'on a tirées de la simple observation intelligente de l'enfant à laquelle on s'est borné jusqu'à une époque toute récente ?

L'école du dix-neuvième siècle a placé dans les idées acquises le fondement de l'éducation du caractère. Cette base est-elle la seule ? Le caractère ne dépendrait-il que des idées ? N'en est-il pas beaucoup moins dépendant que certains ne l'ont affirmé ? D'autres éléments, trop négligés par la pédagogie moderne, n'entreraient-ils pas en ligne de compte ?

L'enfant normal éprouve par nature un intense besoin d'activité. Les systèmes d'éducation pratiqués jusqu'ici dans les

écoles officielles ont-ils donné satisfaction à ce besoin ? N'ont-ils pas envisagé l'activité cérébrale seulement, sans se soucier de l'activité manuelle et physique qui devrait l'accompagner ?

L'éducation veut être harmonieuse et complète ; mais elle ne peut le devenir que pour un être jouissant d'une bonne santé. Les systèmes pédagogiques dont nous avons parlé, ceux que nous pratiquons, accordent-ils une place suffisante à la culture physique sans laquelle aucune éducation n'est complète ?

En un mot comme en cent, l'Ecole prépare-t-elle à la Vie ?

C'est à l'étude de quelques-unes de ces questions et à l'examen des solutions qui sont en cours pour elles qu'est consacrée la suite de cet exposé.

II

Le rôle de l'initiative privée et celui de l'Etat dans les réformes scolaires. — L'éducation des tout petits : de Frœbel à Mlle Montessori. — L'éducation des arriérés. La création d'une élite. — La pédagogie expérimentale. — Place de l'éducation morale dans les écoles modernes. L'école et le caractère. L'anglo-saxonisme et les écoles nouvelles. — Le principe énergétique, ses divers aspects. Le *self government* et l'éducation civique ; l'*école du travail* et l'éducation américaine. — Perspectives d'avenir.

Dans la plupart des réformes scolaires récentes, on peut distinguer la part de l'initiative privée et celle de l'Etat. On ne peut nier le rôle très utile que jouent les écoles privées en matière d'éducation, en permettant des expériences qui sont interdites aux maîtres d'école fonctionnaires. Dans la complexité de son organisation scolaire, l'Etat ne peut courir les aventures. Il ne pourrait pas, par exemple, faire l'essai d'un manuel dans l'ensemble de ses classes, puis le remplacer tôt après par un autre : on l'accuserait de gaspillage. Il ne pourrait pas donner des ordres à des milliers de maîtres, et les faire suivre aussitôt de contre-ordres : on le taxerait d'inconséquence. Autant que possible, l'Etat doit opérer à coup sûr dans les réformes qu'il entreprend ; ces réformes ne peuvent porter des fruits que si la nécessité et le but en sont compris par ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre. Tout un

travail de propagande et de préparation est d'abord nécessaire afin de créer chez les maîtres des écoles publiques les convictions sans lesquelles ils ne sauraient réaliser vraiment ce que l'on attend d'eux.

La rigidité de nos programmes scolaires est peut-être un mal nécessaire, mais elle a souvent pour effet d'affaiblir chez les enseignants eux-mêmes la vision exacte des buts multiples qu'une éducation complète doit poursuivre ; l'acquisition des connaissances indispensables pour l'examen n'est que l'un de ces buts. La possession d'un diplôme ne suffit pas à créer une individualité ; le progrès humain, le progrès national, tant moral qu'intellectuel, ne sauraient trouver leur évaluation exacte et définitive dans les notes attribuées à la suite d'examens officiels. Tout évolue ici-bas, et le danger que nous courons est de ne pas prévoir assez, dans nos programmes d'Etat et dans les méthodes de l'enseignement public, les besoins de la société de demain.

L'Etat a donc un très grand avantage à ce que des personnes indépendantes se chargent des recherches dont découle le progrès ; il ne saurait témoigner trop d'intérêt à ce travail accompli pour le profit de tous dans un domaine particulier. Pestalozzi fut, somme toute, un maître privé ; c'est dans des écoles privées que la réforme de l'enseignement des langues s'est élaborée ; et il est extrêmement frappant de constater que ce sont aujourd'hui encore des institutions indépendantes de l'Etat qui énoncent ou mettent en pratique les idées les plus hardies en matière d'éducation, celles dont l'école officielle de demain fera son profit.

L'histoire des écoles enfantines fournit un des exemples les plus remarquables de l'utilité de l'initiative privée en matière de progrès scolaire. Dans la pensée de Frœbel, les jardins d'enfants devaient se substituer à l'école traditionnelle ; par la force des choses, la réforme resta cependant limitée à la prééducation. De quoi s'agissait-il ? D'appliquer à cette plante délicate qu'est l'enfant la règle du bon jardinier qui défriche, laboure et fertilise le sol avant de l'ensemencer. L'âme enfantine est un sol vierge sur lequel bonnes et mauvaises herbes poussent au hasard de sa nature héréditaire et des influences extérieures. Il faut discipliner cette première éclosion des idées et des sentiments, non par un enseignement prématuré

d'abstractions pour lesquelles le jeune élève n'est pas mûr encore, mais par des exercices de tous genres qui le mettent en contact avec la nature et lui donnent l'occasion de faire l'exercice de ses facultés.

Frœbel fut donc le créateur de la seule pédagogie qui puisse convenir au premier âge, la *pédagogie du jeu*. Au point de vue scolaire proprement dit, l'idée féconde de son système a été de mettre l'intérêt à la base de l'enseignement, de faire l'éducation des sens et de la main avant que de songer à meubler le cerveau, et de faire l'éducation du langage parlé avant d'enseigner la lecture et l'écriture.

Quels fruits a portés cette idée? Un siècle presque s'est écoulé entre le séjour de Frœbel à Yverdon et le moment où quelques cantons suisses et divers pays étrangers donnèrent aux écoles enfantines la consécration officielle et s'occupèrent de former un corps enseignant pour elles. Si l'idée du génial créateur des jardins d'enfants ne s'est pas perdue au cours d'un temps aussi long, c'est, il faut le reconnaître, grâce à l'initiative privée, qui avait maintenu vivante la tradition frœbelienne.

Appliquées sur une grande échelle, les idées écloses dans un milieu restreint courent le risque de se cristalliser en un système dont l'uniformité et la rigidité gênent les évolutions futures. L'école frœbelienne officielle n'a pas échappé à ce danger, en se transformant trop souvent en une simple garderie où le temps est consacré à certaines séries d'exercices, selon un programme et un horaire déterminés. C'est un grand progrès sur le passé, sans doute, mais ce progrès n'est complet que si l'école enfantine est conçue en fonction de l'ensemble du travail éducatif; elle ne doit pas être un compartiment fermé, mais une porte ouverte vers l'avenir. Pour que son travail soit fécond, la jardinière doit être toujours consciente du but éloigné à atteindre, ce qui suppose de sa part une connaissance très complète du problème scolaire, envisagé comme un tout. C'est dire que la préparation d'une bonne maîtresse frœbelienne devrait être plus complète que ce n'est le cas dans la plupart des Etats.

Ici comme ailleurs, le danger est que l'on prenne pour un but ce qui n'est qu'un moyen; c'est que, dans les travaux

exécutés, pliages, collages, dessins en couleurs, tissages, tressages, on vise plus à l'effet produit sur le public et les parents qu'à l'influence éducative ; le travail en plein air, les jeux de construction et de recherche libre, doivent garder la première place ; les causeries morales doivent rester enfantines sans devenir puériles. Les chants mimés et les rondes ne doivent pas tourner au dressage, mais être l'expression plastique naturelle d'idées et de sentiments réels ; à ce point de vue, la méthode Jaques-Dalcroze est un idéal difficilement réalisable sans l'aide de spécialistes, mais dont il faut tendre à se rapprocher dans la mesure du possible.

D'autre part, l'Etat ne fit pas toujours, en faveur de la nouvelle institution, les sacrifices désirables ; le terme même de « jardins d'enfants » est une ironie quand il s'applique à des classes trop chargées, logées dans des locaux sombres ou insuffisants, loin de la nature. Il faut aussi que l'« enseignement » tienne compte du milieu social et s'y adapte ; cela suppose de la part du personnel enseignant beaucoup de tact et un sens psychologique très sûr dans une tâche qui est un véritable apostolat. C'est l'oubli de toutes ces conditions qui a fourni à Léon Frapié le modèle de sa lamentable « Maternelle ».

Il fallait un réformateur nouveau à cette réforme à peine née. Ce fut une réformatrice qui se présenta, et l'on peut saluer dans l'œuvre toute récente et déjà féconde de Mlle Montessori l'un des premiers apports de la jeune école italienne au mouvement pédagogique contemporain.

Au dressage collectif qu'était devenue, à des degrés divers, suivant les classes et la valeur du personnel enseignant, l'école frœbelienne, Mlle Montessori substitue le libre épanouissement de l'individu dans la collectivité. Au lieu d'astreindre le petit élève à un travail strictement réglé, demi-heure par demi-heure, elle lui laisse le libre choix de ses occupations, et se borne à mettre à sa disposition le matériel qui lui permet de faire l'exercice de ses sens. A part les moments d'attention générale indispensables pour l'initiation à un nouveau travail, l'enfant est libre de donner son temps aux plantes de son jardin, aux jeux de construction disposés sur sa table, au modelage, au coloriage de formes géométri-

ques[1]. L'école Montessori a voulu rétablir de la sorte la spontanéité enfantine dans ses droits ; le rôle de la maîtresse d'école, rôle délicat, fait de tact, de mesure et d'autorité voilée, est de diriger toutes ces activités vers un but général sans qu'il y paraisse.

A ces conditions intérieures correspondent des nécessités extérieures non moins importantes : la salle d'école doit être gaie, bien éclairée, gentiment ornée, et ouvrir sur un jardin ; le mobilier léger et facilement transportable permettra le travail en plein air lorsque le temps s'y prête. L'enseignement, plus individuel que collectif, resterait sans résultats suffisants si le nombre des élèves dépassait 20 à 25.

La profonde intelligence qu'a l'école Montessori de la valeur de l'éducation des sens, l'importance justifiée qu'elle attribue au développement de la personnalité, l'influence qu'opèrent toutes les impressions à un âge où le caractère pousse ses premières racines, l'optimisme et la gaîté sereine qui résultent d'une enfance heureuse, tout cela assure à la prééducation une action durable et profonde. L'école Montessori est la forme latine de l'école Frœbel ; aux peuples latins de n'en pas méconnaître la valeur !

Pour faire suite au jardin d'enfants, il faut une école primaire et secondaire qui ne mette pas au rancart les principes qui en sont l'élément vivifiant. Il y a souvent un abîme entre la spontanéité de la première éducation, la joie qu'y fait régner le jeu, la vie qu'y apporte un matériel varié, le contact direct avec la nature où s'épanouit le tout jeune enfant, et l'étude livresque et la discipline stricte qui lui font suite. Il suffit pour s'en convaincre de lire certaines appréciations d'hommes qui ont illustré les lettres et les sciences et qui, fort souvent, ont gardé rancune à l'école de la contrainte qu'elle a exercée sur leur jeune âge. Tel Victor Hugo s'écriant :

Marchands de grec, marchands de latin, dogues,
Philistins, magisters, je vous hais, pédagogues !

Puisse l'école d'aujourd'hui, celle de demain, ne pas mériter un tel anathème !

[1] Voir à ce sujet l'article publié dans l'*Educateur*, n° 15 de l'année 1917, par Mlle S. Gagnebin : *Le système Montessori*.

Pourtant, la contrainte qu'on lui reproche d'exercer sur les élèves n'est pas le fait des maîtres seuls ; elle est souvent, indirectement, celui de parents peu conscients de l'insuffisance intellectuelle de leur progéniture, et de l'Etat, qui contrôle les résultats de l'enseignement et les veut bons. Cette prétention est justifiée quand les aptitudes des enfants sont normales ; mais l'hérédité et le milieu social créent entre élèves de la même classe de telles différences d'aptitudes, qu'une différence de programme et d'exigences devraient en résulter.

Deux réformes scolaires récentes ont cherché à répondre à ce besoin.

La première est la création de classes spéciales pour enfants anormaux. Qu'est-ce qu'un anormal ? Il est des anomalies causées par des infirmités physiques qui peuvent être facilement diagnostiquées. Si l'infirmité est curable, elle relève de la médecine ; si elle est incurable, l'infirme a sa place dans un établissement spécial groupant les anormaux de même sorte : aveugles, sourds-muets, bègues, nerveux. On sait les magnifiques résultats obtenus par ces pédagogies spéciales.

Mais il est une anomalie infiniment plus fréquente. Il est de nombreux enfants, normaux en apparence, mais souffrant d'un vice congénital affectant l'ensemble de l'être psychique, et dont la faculté de compréhension est tellement diminuée, qu'ils ne pourraient retirer aucun fruit de l'enseignement tel qu'il se donne généralement. Dans cette catégorie d'êtres, il n'y a pas que des idiots incurables ; il y a de très nombreux enfants d'intelligence fort au-dessous de la moyenne, et dans lesquels maîtres et maîtresses voient en général des cancres invétérés. Or les milliers et milliers d'observations faites depuis une trentaine d'années par des médecins de l'enfance, des psychologues et des éducateurs, ont conduit à la certitude que la faiblesse d'intelligence est curable dans une certaine mesure, que la faculté de compréhension, qui n'est en somme que la mise en œuvre de l'ensemble de nos moyens psychiques, peut être stimulée, réveillée, guidée, bref, qu'elle est susceptible d'amélioration par l'éducation.

L'idée heureuse, dans cette pédagogie nouvelle, a consisté à *appliquer aux enfants anormaux les données fournies par la*

pédagogie des tout petits, et à considérer l'anormal non pas comme un être taré, mais comme un être *retardé* dans son développement. L'œuvre admirable du Dr Decroly, de Bruxelles, qui a réussi à faire de centaines d'enfants que l'on eût abandonnés autrefois à leur misérable sort, des êtres utiles à la société, témoigne éloquemment des résultats obtenus déjà par la pédagogie des anormaux.

Comme au Kindergarten, le moyen principal mis en œuvre par cette pédagogie est le jeu, et cela à un degré infiniment plus élevé encore. Le problème a consisté à imaginer des jeux dont le résultat soit d'aiguillonner le jugement sur la base de l'exercice des sens. Par sa nature même, le jeu excite l'intérêt. Il permet de faire répéter à l'enfant un nombre indéfini de fois des gestes exigeant une activité intellectuelle donnée. Sans la base du jeu, on n'aurait jamais obtenu de l'anormal l'intérêt qui a vaincu son inertie ni la répétition de l'action qui a assuré le progrès.

On sait que le Dr Decroly a trouvé à Genève, en la personne de Mlle Alice Descœudres, une collaboratrice d'un très grand mérite à qui nous devons un ouvrage sur la matière des plus instructifs, des plus complets et des plus intéressants [1]. M. le Dr Decroly et Mlle Descœudres ont imaginé tout un système de jeux éducatifs qu'ils enrichissent constamment de nouvelles créations.

Bien qu'elle ait fait l'objet de lois et de règlements dans plusieurs cantons suisses, la question de la création des classes d'anormaux est loin d'être résolue chez nous de façon pratique et définitive. Signalons à tout le moins un modèle du genre dans la classe d'anormaux de Genève que dirige Mlle Descœudres.

* * *

La différence qui sépare l'anormal de l'élève peu intelligent n'est pas plus grande en fait que celle qui sépare l'élève peu intelligent de l'élève d'intelligence moyenne, ou l'élève moyennement intelligent de l'élève très intelligent. Il n'y a pas de saut brusque entre ces diverses catégories.

On s'est donc demandé (et c'est là la deuxième réforme à

[1] *L'éducation des enfants anormaux*, par Alice Descœudres.— Delachaux & Niestlé, Neuchâtel. Un vol. de 434 pages, broché 4 fr.

laquelle nous avons fait allusion) si l'institution de classes spéciales pour chacune de ces catégories d'enfants ne se justifiait pas tout aussi bien que celle des classes d'anormaux. Il est certain que les différences énormes d'aptitudes entre élèves d'une même classe créent au maître des difficultés toujours renouvelées qui faussent son enseignement au préjudice des uns et des autres, au préjudice de l'élite surtout, retardée dans son développement, et des élèves peu doués, incapables de bénéficier de leçons et de manuels destinés à la moyenne.

La ville de Mannheim a, la première, résolu ce problème par la création de classes superposées de même année. Elle a prévu, pour chaque année scolaire, trois degrés différents d'aptitudes. Les programmes en sont parallèles avec, pour le degré inférieur, de grandes simplifications et des procédés d'enseignement qui se rapprochent de ceux de la pédagogie des anormaux, et, pour le degré supérieur, les enrichissements et les procédés plus rapides que permettent les aptitudes des élèves. Le grand avantage de ce système est de permettre en tout temps le passage à une catégorie supérieure d'un élève qui s'est développé tardivement et le renvoi à une catégorie inférieure d'un élève qui fait preuve d'insuffisance, tout en laissant tous les enfants sans distinction accomplir un cycle d'études complet en rapport avec leurs dons intellectuels et leurs possibilités d'assimilation. C'est la fin des échecs de promotions si fréquents dans nos classes.

Cette innovation extrêmement intéressante n'est possible que dans les grandes villes. Bâle et Zurich on ont fait des applications quelque peu atténuées, qui ont donné d'excellents résultats. L'organisation adoptée par la ville de Lausanne pour l'enseignement de l'allemand dans ses écoles primaires est basée sur le même principe : cet enseignement est réservé aux élèves des dernières années d'études ayant de leur langue maternelle une connaissance suffisante pour justifier cet enrichissement du programme ; tandis que ceux d'entre eux qui ont obtenu une bonne note moyenne de français vont prendre leur leçon d'allemand auprès du maître spécial, les autres reçoivent de leur instituteur des leçons supplémentaires de français.

Dans un pays démocratique comme le nôtre, où il est diffi-

cile d'imposer une organisation nouvelle sans tenir compte des désirs et parfois des préjugés du public, l'application intégrale du système de Mannheim n'irait pas sans quelques difficultés. Même sous une forme atténuée, ce système peut néanmoins rendre de bons services, si l'on veut bien se souvenir qu'une classe doit être d'autant moins nombreuse que son programme exige un enseignement plus individuel, et qu'il est des économies (dans le nombre des maîtres et des locaux scolaires, aussi bien que dans le matériel utilisé) qui entraînent inévitablement des déficits dans les résultats. Une classe d'élèves peu doués ne devrait pas compter plus de 20 élèves ; tout un entraînement spécial serait nécessaire au maître ou à la maîtresse à qui elle est confiée ; loin d'être considérée comme une déchéance dans la « hiérarchie » scolaire, la direction d'une telle classe devrait être envisagée comme une promotion, à l'égal de l'enseignement primaire supérieur, et être rétribuée comme telle. C'est pour avoir méconnu ces principes que plusieurs écoles n'ont pas obtenu des classes sélectionnées tout l'avantage désirable.

Un obstacle au groupement des élèves par ordre d'aptitudes vient souvent des parents d'élèves peu doués, qui considèrent bien à tort la situation faite à leur progéniture comme préjudiciable à son avenir. C'est tout le contraire qui est vrai ; les petites satisfactions d'amour-propre n'ont rien à voir ici, et il serait très désirable que l'éducation du grand public sur ces questions fût faite mieux qu'elle ne l'a été jusqu'ici. Tout travail d'étude accompli en dehors des aptitudes de l'élève est vain. Il cause du temps perdu ; il engendre le dégoût de l'école ; il transforme en un dressage obtenu par contrainte ce qui devrait être une activité libre et joyeuse pour qu'elle pût être féconde.

L'importance de cette question est encore augmentée par l'intérêt qu'a un pays démocratique comme le nôtre à posséder une élite à même d'assurer ses destinées matérielles et intellectuelles. C'est cette élite qui pourvoit à son progrès ; or elle est sacrifiée aujourd'hui par une organisation scolaire qui lui refuse la nourriture intellectuelle et la forme d'enseignegnement auxquelles elle pourrait prétendre.

* * *

Mais une question se pose dès que l'on veut opérer une sélection des élèves. Quelle sera la norme qui permettra de constituer les groupements? Où commence l'anormalité intellectuelle? Qui dira avec certitude qu'un enfant est un retardé intellectuel?

C'est ici qu'intervient une des conquêtes de la psychologie moderne qui est encore bien loin d'avoir donné tous les fruits qu'on peut en attendre : nous voulons parler de l'application à la pédagogie des recherches de la psychologie expérimentale. Sous cette influence, la pédagogie tend à devenir elle-même une science expérimentale, de science appliquée qu'elle était exclusivement. La pédagogie expérimentale ne vise pas seulement à classer les élèves selon leurs aptitudes; elle exige de toute théorie éducative qu'elle fasse la preuve du bien-fondé de ses affirmations.

Nous nous sommes demandé déjà si l'on pouvait appliquer aux faits psychiques dont relève l'éducation le procédé scientifique de recherches qui consiste à observer de très nombreux cas isolés, à grouper les résultats analogues, à diagnostiquer la cause de ces analogies et à en tirer une loi basée sur une certitude en quelque sorte mathématique. Le moment est venu de serrer le problème de plus près.

Le besoin de certitude est le propre du savant; il est rarement celui du commun. Le jour où quelqu'un s'avisa de demander aux gens d'école sur quelle certitude scientifique ils basaient leurs méthodes d'enseignement et leurs systèmes d'éducation, l'étonnement fut grand dans le monde pédagogique. Les psychologues n'avaient-ils pas écrit déjà de gros livres sur les sens et l'intelligence, sur l'âme de l'enfant, sur l'association des idées, sur l'éducation de la volonté, etc., et n'était-ce pas sur cette base que l'école du 19me siècle avait accompli la réforme des études? Oserait-on contester le caractère scientifique des systèmes d'éducation issus de Coménius, de Rousseau, de Pestalozzi, de Herbart et de quelques autres encore?

— Nous discernons en effet des éléments scientifiques dans chacun d'eux, mais nous contestons le caractère scientifique

de toute théorie qui n'est pas fondée sur l'expérience, répondirent les psychologues de la nouvelle école.

— Mais, dirent les herbartiens, c'est sur l'expérience que nous basons la théorie du plan d'études et celle de la leçon. Nous avons observé beaucoup d'enfants; nos observations nous ont conduits à des déductions dont la vérité nous paraît certaine.

— Vous n'avez le droit d'ériger ces déductions en lois, répondaient aussitôt leurs terribles contradicteurs, que si le nombre de vos observations est suffisant, si les circonstances dans lesquelles vous les faites sont identiques, si les résultats en ont été strictement contrôlés et si, enfin, la concordance des résultats est établie de façon assez certaine pour que le doute ne soit plus permis.

De plus, ajoutaient-ils, êtes-vous bien certains d'avoir vraiment basé votre pédagogie sur la psychologie *de l'enfant?* N'est-ce pas plutôt de l'observation de vous-mêmes que vous déduisez les lois de l'esprit? Or, qui êtes-vous, pour vous croire le prototype de l'enfant?

N'avez-vous pas laissé filtrer dans vos systèmes vos idées préconçues, vos préjugés, votre nature propre? N'y avez-vous pas poursuivi la confirmation de vos opinions, l'approbation de vos chères habitudes? Vous dites, par exemple, que les sentiments dérivent des idées. Mais Rabelais n'avait-il pas déjà dénoncé l'existence d'une science sans conscience? N'avait-il pas dit qu'elle est la ruine de l'âme? Ne voit-on pas chaque jour des gens dont le cerveau est admirablement meublé d'idées et dont le caractère est faible ou même vicieux? Et si les idées sont une chose et les sentiments et le caractère une autre chose, que reste-t-il d'un système qui base l'éducation de la volonté sur l'acquisition des idées?

C'est ainsi qu'en divers lieux, en France, en Allemagne, en Amérique, les affirmations de la pédagogie éducative ont été remises en question. La science psychologique ayant subi une crise profonde qui l'a conduite à une transformation radicale sur la base de l'expérimentation, la pédagogie, qui n'est qu'une des applications de la psychologie, subit le contre-coup de cette crise.

Il serait prétentieux de ma part de m'étendre longuement

ici sur un mouvement qui possède en Suisse romande l'un de ses représentants les plus éminents dans la personne de M. le professeur Ed. Claparède, et dans l'Institut J.-J. Rousseau, fondé par lui et dirigé avec tant de compétence par M. Pierre Bovet, l'un de ses centres de recherches les plus en vue. Mon rôle est simplement de marquer la place prise par les recherches positives et expérimentales dans l'évolution des idées en matière d'éducation. Dans l'impossibilité de faire davantage, je citerai la transformation que ces recherches ont fait subir à tout ce qui a trait à la mémoire et à la mémorisation.

L'école herbartienne avait fait faire à la technique de l'enseignement un très grand progrès en considérant la mémorisation comme la résultante, et non le point de départ, de toutes les activités intellectuelles. La pédagogie expérimentale plaça cette question sur le terrain des faits. Ce furent d'abord les recherches du médecin et psychologue français Ribot, consignées dans son livre classique sur les *Maladies de la mémoire*. En étudiant de nombreux cas d'amnésie, il a pu en déterminer les causes. Il a inauguré ainsi la méthode, très en vogue actuellement, qui consiste à observer les anormaux intellectuels pour mieux comprendre comment procède l'esprit des normaux.

Puis ce fut l'expérience fameuse de W. James, démontrant que la mémoire ne se développe pas par l'exercice à la façon d'un muscle, et prouvant qu'elle est un outil dont on peut apprendre à se servir au mieux de ses aptitudes personnelles, mais dont on ne peut changer le métal.

Nous savons dès lors qu'il y a une technique de la mémoire qui est, dans une certaine mesure, propre à chaque individu. Nous savons que ce n'est qu'à égalité d'aptitudes que l'esprit opère de même façon.

Sur quoi reposent ces aptitudes? Sur le développement, le degré d'acuité des sens, répondent les psychologues expérimentaux.

Et c'est là qu'intervient la distinction, aujourd'hui nettement établie, entre les mémoires propres à chaque sens, auxquelles vient s'ajouter la plus tenace de toutes, la mémoire motrice, qui semblerait supposer l'existence d'un sixième sens, le sens musculaire. L'enseignement utilise tout particu-

lièrement les mémoires visuelle, auditive et motrice, très inégalement développées suivant les individus [1].

Puisqu'il est avéré que nous sommes tous, à des degrés divers, des visuels, des auditifs, des moteurs ou des types intermédiaires, et puisqu'aussi bien le type absolument normal est plutôt l'exception, on peut se demander si nous aurons autant de types d'enseignement que nous avons de types d'écoliers. Non contents d'avoir des classes d'anormaux et des classes sélectionnées, aurons-nous encore des classes de visuels, d'auditifs ou de moteurs ? Nullement, mais il faudra que notre enseignement soit la synthèse de ce qu'il serait s'il s'adressait exclusivement à l'un ou à l'autre des types intellectuels qui composent nos classes. Il faudra que chacun d'eux y trouve sa nourriture spéciale.

Et c'est ainsi que se trouve démontrée l'affirmation trop vague de la pédagogie éducative qui déjà voulait provoquer des impressions sensorielles diverses afin d'assurer la mémorisation. Mais la certitude a remplacé l'hypothèse. Elle a transformé en une science un empirisme vague et imprécis. Elle a rectifié, précisé, complété les affirmations de l'école de naguère. Elle a abordé les problèmes de technique sans idée préconçue, sans parti-pris d'aucune sorte. Elle est entrée dans le détail des études. Elle a voulu savoir comment on retient des mots, des nombres, des formes, des couleurs, des impressions simples et des impressions complexes. Elle a déterminé la nature des réactions que les impressions font les unes sur les autres, s'aidant ou se contrariant suivant les cas.

En faisant table rase des affirmations dont on s'est contenté jusqu'ici, elle n'entend pas en contester à priori le bien fondé. Elle veut au contraire en faire la preuve si cette preuve peut être fournie. Mais elle porte un scalpel impitoyable sur les déformations qui, à la faveur de la routine, des préjugés ou de l'ignorance où nous sommes des secrets de l'âme enfantine, se sont fait jour dans le travail éducatif.

[1] Dans un débat récent sur la question de l'orthographe, provoqué par le Dr César Roux, dans la Société des anciens élèves des écoles moyennes vaudoises, l'éminent chirurgien a mis en doute l'exactitude de cette théorie. Sans faire tort à l'illustre savant et philanthrope lausannois, on peut mettre au-dessus de la sienne l'autorité, dans ce domaine spécial, de centaines d'hommes de tous pays, qui ont fait de l'observation de l'enfant le sujet d'études prolongées, et dont les travaux concordent en général de façon remarquable.

Elle vient au secours des autorités scolaires désireuses de classer leurs élèves selon leurs aptitudes, en imaginant des tests qui permettent d'établir pour chaque individu quelles sont ses facultés de compréhension et d'assimilation. Elle détermine ses aptitudes intellectuelles tout comme un médecin détermine ses aptitudes physiques.

Elle ne borne donc pas son œuvre au travail scolaire seulement. Elle veut faire œuvre humanitaire et sociale. Elle remonte aux causes des anomalies qu'elle constate : causes individuelles ou fortuites, causes héréditaires, causes sociales. Le milieu où vit l'élève joue un rôle déterminant dans la tournure de son esprit : elle veut connaître ce milieu et en établir l'influence. Le médecin et le sociologue viennent au secours de l'homme d'école en mettant au service de ce que l'on croyait être une simple question d'ABC les résultats de leurs observations et les ressources de leur science.

Je vois dans cette collaboration de la science médicale et de la sociologie à l'humble travail du maître d'école, l'un des signes les plus heureux de l'heure présente, le progrès le plus considérable qu'ait enregistré la pédagogie du dernier quart de siècle.

Jusqu'ici, le corps enseignant était isolé dans sa lutte contre les préjugés et les conceptions fausses de l'éducation, la routine des examens, l'impatience des parents souvent peu conscients des aptitudes, ou plutôt des inaptitudes de leurs enfants.

Le mandarinat qui fleurit un peu partout et impose des diplômes pour toutes les carrières, entrave et complique le travail scolaire dès que celui-ci se propose, non plus un dressage en vue de l'examen, mais une éducation harmonieuse dans la limite des aptitudes naturelles. Désormais, les éducateurs possèdent des auxiliaires d'autant plus précieux qu'ils sont plus exactement, plus scientifiquement renseignés.

Je dois toutefois à ma qualité d'enseignant de formuler à ce propos une réserve expresse. Le travail de laboratoire est une chose, la fonction du maître d'école en est une autre. S'il n'a pas le droit d'être un ignorant en ces matières, celui qui a la responsabilité d'une classe ne peut que bien rare-

ment devenir un spécialiste en psychanalyse. J'irai plus loin : je dirai que s'il l'était, il risquerait de disperser son activité dans un enseignement trop individualisé que les circonstances matérielles rendent impossible dans nos classes. Son rôle est de connaître et d'appliquer les principes convenant à l'ensemble des élèves, utiles à sa classe envisagée comme un tout. Il lui est vraiment difficile de faire plus, car — faut-il le rappeler? — le temps est court et la tâche est lourde.

Est-il nécessaire d'ajouter encore qu'aucune théorie pointilleuse, aucun contrôle scientifique minutieux ne devra venir troubler dans leur travail (dans leur art serait un mot plus juste) ces natures généreuses, hélas trop rares, dont l'enseignement est la vocation innée, et qui, d'instinct, par le seul jeu de leurs intuitions, trouvent le chemin du cœur de leurs élèves et pénètrent les secrets de leur esprit ?

* * *

Nous avons constaté déjà que le mouvement éducatif de la fin du 19me siècle ne sortait pas du cadre de l'école traditionnelle et se bornait à en perfectionner les moyens d'action, en continuant à faire du savoir la base de la formation de la personnalité. Or beaucoup de gens contestent qu'éducation de l'esprit signifie éducation du caractère; ils contestent qu'acquisition des idées et éducation du cœur et de la volonté soient une seule et même chose. C'est là sans doute l'un des gros problèmes qui se posent à notre conscience.

C'est à la solution de ce problème que s'attache le professeur munichois Fœrster. Les grandes traditions morales et religieuses sont, à ses yeux, la seule base sûre pour la formation d'un caractère viril, fidèle aux principes du bien. Pour tremper le caractère, il importe peu, selon lui, que l'esprit soit richement meublé : il faut qu'avant toutes choses, des règles de vie fondées sur une expérience, une tradition séculaires soient acceptées, reconnues et appliquées sans discussion oiseuse. C'est à ce prix qu'on mettra fin à l'anarchie morale qui menace la société dite civilisée.

Sans mettre ici en discussion une doctrine qui tient du dogme plus que du libre examen, je constate qu'il existe à tout le moins un pays où l'éducation du caractère est plus

qu'ailleurs indépendante de la culture des idées. Ce pays, c'est l'Angleterre.

Tous ceux qui ont visité des écoles anglaises savent combien de choses surannées y subsistent dans les programmes et la forme des leçons. Et pourtant il n'est pas de nation qui ait son caractère propre plus fermement dessiné. Il n'est pas de peuple où l'esprit de décision, de détermination tranquille soit plus courant. Il n'en est pas où l'on rencontre plus de volontés fermes, plus de caractères, en un mot, suivant sans broncher la voie que la tradition, leur vocation, leur rôle social leur assignent.

Dans ses *Notes sur l'Angleterre*, écrites vers 1860, Taine en faisait déjà la remarque. A propos de sa rencontre avec deux jeunes gens de dix-huit ans partant pour une colonie anglaise avec la ferme décision d'y réussir, de s'y créer une position lucrative et de rentrer au pays dans la force de l'âge avec fortune faite, Taine déplore que les jeunes Français soient trop attachés au foyer paternel (et surtout maternel) pour être capables d'une telle décision. Et il rend hommage au système anglais d'éducation, qui enlève l'enfant au milieu familial pour le rendre plus tôt maître de soi.

Mais c'est le livre fameux de M. Demolins sur la *Supériorité des Anglo-Saxons*, paru en 1898, qui a déterminé en pays de langue française la fondation des écoles dites *nouvelles*, inspirées pour une bonne part de la tradition anglo-saxonne.

Ayant constitué un fonds pour la création de la première école de ce genre ouverte en France, M. Demolins fit l'acquisition de la vaste propriété des Roches, en Normandie, négligée et presque inculte.

Le premier travail qu'il imposa à ses élèves fut l'aménagement du terrain et de la ferme, la construction des chemins de dévestiture, le drainage de la propriété. Les travaux d'atelier alternèrent avec les travaux en plein air. Les élèves furent tour à tour menuisiers, charpentiers, garçons de ferme.

Chaque jour de la semaine était partagé en trois parties bien distinctes : la matinée était consacrée au travail intellectuel, l'après-midi aux travaux manuels et aux sports, et la soirée à l'art, à la musique, aux récréations de société.

A cette époque, le mouvement avait déjà gagné l'Allemagne et le Dr Lietz venait de fonder ses écoles d'Ilsenburg, de Haubida et de Biberstein. Dès lors, les écoles dites nouvelles ne se comptent plus.

Que signifie ce mouvement pour l'éducation du caractère ? Il signifie d'abord retour à la nature, retour aux nobles travaux par lesquels l'homme assure sa subsistance. Il signifie donc aussi, pour l'enfant des milieux intellectuels, éveil de nouvelles sources d'intérêt et d'énergie.

M. Demolins voulait arracher ses compatriotes à l'intellectualisme mièvre des salons, les rendre aux œuvres de progrès par l'action et non plus par la pensée seulement. Il voulait mettre fin à cette singulière erreur des Latins, qui croient trop facilement que lorsqu'ils ont parlé, ils ont agi. « Voulons-nous continuer à fabriquer des lettrés, s'écriait-il, et laisser les Anglais créer des hommes ? Ne voulons-nous pas enfin d'une école qui développe à la fois chez l'enfant, la largeur de l'intelligence et la largeur de la poitrine ? »

Le rêve du créateur de l'Ecole des Roches s'est-il réalisé ? Quel a été l'apport des écoles nouvelles dans la création de la jeunesse d'élite qui fait aujourd'hui notre admiration par sa vaillance, son esprit de décision, son mépris de la mort ?

Les données statistiques indispensables nous manquent encore pour répondre avec quelque certitude à cette question. Les écoles nouvelles étant des écoles privées et exigeant des finances d'études très élevées, elles ne sont accessibles qu'à une classe privilégiée de la population. Rares sont celles qui ont maintenu intactes les règles fixées par leurs fondateurs. Elles ont dû se plier aux exigences des parents qui désirent que leurs enfants obtiennent, au bout de leurs études, les diplômes officiels qu'il est de bon ton de posséder, même si l'on ne désire pas briguer un emploi. Elles ont vu venir à elles trop de ratés des écoles publiques, qui ne sont pas nécessairement de mauvais élèves, mais qui le sont le plus souvent.

La plupart d'entre elles n'ont pas maintenu intégralement le principe, posé par les initiateurs du mouvement, de la formation du caractère par le travail manuel. Elles ont sacrifié le principe national, qui fait la force des écoles anglaises, en admettant comme élèves des enfants de toutes provenances,

j'allais dire de toutes couleurs, chez lesquels on observe toutes les variétés mondiales de l'atavisme. L'influence éducative d'une école cosmopolite à l'excès est minée et presque condamnée d'avance par l'absence de tradition. Or la tradition de la race, la tradition nationale, sont la base première d'une véritable culture du caractère.

Mais le rôle utile des écoles nouvelles a été autre que celui qu'en attendaient leurs initiateurs. Elles ont permis des expériences qui sont interdites à l'enseignement public. Elles ont pu tenter, dans l'enseignement des langues, dans celui des sciences, dans la réforme des études en un mot, des essais dont toutes les écoles ont bénéficié. La liberté de doctrine dont elles jouissent a fait de ces écoles les éclaireurs de la pédagogie de l'avenir.

Les écoles nouvelles ont surtout marqué la réaction contre la rigidité des programmes et la maladie des diplômes dont souffre l'enseignement officiel en Europe. Elles ont été la réaction nécessaire contre l'excès d'intellectualisme qui nous menait tout droit à la débilité physique et morale. Elles ont marqué le renouveau réjouissant de l'éducation physique, de la vie en plein air, dont nous sommes en droit d'attendre une jeunesse mieux armée pour la vie que ne l'a été celle de notre génération.

L'éducation traditionnelle avait vu sa tâche dans l'acquisition des *connaissances*; l'éducation nouvelle a fixé la sienne dans l'acquisition *d'énergies*.

* * *

On parle beaucoup aujourd'hui du *principe énergétique* et de son application dans l'éducation. On a donné ainsi un nom nouveau à une chose très vieille : le besoin d'activité chez l'enfant, et le devoir qu'a l'école de répondre à ce besoin. Pestalozzi ne disait pas autre chose lorsqu'il affirmait qu'il faut faire de l'enfant l'artisan de son savoir.

Mais jusqu'ici on a fait de cette activité presque exclusivement une activité de réflexion et de parole, une activité cérébrale. Les écoles nouvelles ont marqué la première réaction sérieuse contre cette tendance. Il me reste à dire comment ceux des éducateurs d'aujourd'hui qui sont à l'avant-garde,

entendent élargir l'application de ce principe. La nécessité d'être bref m'oblige à me borner à deux exemples caractéristiques.

Déjà pendant les années qui ont précédé la guerre, nous avons assisté à un renouveau de *l'éducation civique et nationale.* Parallèlement à ce mouvement s'en dessinait un autre en faveur du *self government*, un moyen de culture civique qui nous a été révélé par le professeur Fœrster, au retour de son long séjour dans les écoles américaines.

Qu'est-ce que le self government?

C'est l'organisation des classes en communautés civiques, maîtresses de leur destinée dans la mesure compatible avec la bonne marche des études. Une classe organisée selon ces données élit dans son sein un comité auquel elle doit obéissance sur des points déterminés par un règlement. Le maître ou l'un des maîtres assume généralement les fonctions de président. L'assemblée remplit tour à tour des fonctions *électives*, par le choix du Comité et des fonctionnaires ; *législatives*, par l'élaboration ou la revision de son règlement ; *administratives*, par les mesures en vue du bon ordre, du soin du matériel, de la gestion des fonds recueillis par cotisations, dons, concerts, et *judiciaires*, lorsqu'il y a lieu de prononcer des peines disciplinaires. La classe tient des séances ordinaires à jour et heure fixes, et, s'il le faut, des séances extraordinaires. Il en est dressé procès-verbal.

C'est la substitution du système républicain et démocratique au système de monarchie absolue qui règne actuellement dans la plupart de nos classes. On peut aussi admettre la forme d'une monarchie constitutionnelle en augmentant les droits du maître et en lui reconnaissant celui d'opposer son veto à des mesures qu'il estimerait nuisibles. Il arrive fréquemment que les élèves se montrent plus sévères dans l'octroi des punitions que le maître le plus rigide, et il est bon qu'un droit de modération soit attribué à celui-ci.

Le système peut n'être pas limité aux circonstances extérieures; il peut pénétrer l'enseignement lui-même, les élèves devenant les collaborateurs du maître, revisant les devoirs, en contrôlant les résultats, tout en se conformant à un ordre librement consenti. Lorsque tout est bien réglé, le maître trouve dans cette organisation une aide précieuse, qui le

décharge de besognes matérielles parfois très absorbantes et ne lui en laisse que la haute surveillance.

Au dire de tous ceux qui en ont fait une expérience approfondie et intelligente, le self government conduit à une transformation de la mentalité des enfants. On cite des cas où des classes rétives, en état de révolte latente, ont vu leur esprit modifié du tout au tout par cette collaboration bénévole à une œuvre d'amour et de progrès.

Pour apprécier comme il convient une réforme de cette portée, il faudrait un livre entier. Il faudrait marquer les limites que lui assigne le développement incomplet des enfants, leur nature primesautière et versatile. Il faudrait en rechercher les modalités les meilleures dans les écoles des divers ordres. En aucun cas nos classes ne devront ressembler à cette abbaye de Thélème sur le portail de laquelle étaient gravés les mots : « Fais ce que veulx. » Il demeure constant que le principe d'obéissance reste un élément essentiel dans une bonne éducation.

Mais autre chose est l'obéissance librement consentie à des règles établies avec la collaboration de tous et pour le bien commun, ou la contrainte qui demeure, en dépit de tout, le moyen de discipline le plus courant. On l'a dit avec raison : Si nos écoles voulaient préparer les sujets modèles d'un monarque absolu, elles ne procéderaient pas autrement qu'elles le font souvent ; l'éducation pour la démocratie sur la base de la bonne volonté réciproque et de la coopération des énergies reste encore à faire. La question est dans l'air : la solution convenant à notre mentalité latine n'est pas encore définitivement trouvée. Qu'il nous suffise d'avoir marqué cette étape du progrès pédagogique contemporain.

La deuxième application du principe énergétique à laquelle nous avons fait allusion est d'une importance plus grande encore. Il s'agit de cette « école du travail » dont nous avons pu voir les premiers résultats au pavillon scolaire de l'Exposition nationale de Berne en 1914 ; résultats matériels et tangibles, les seuls qui puissent figurer dans une exposition, et dont l'importance est bien dépassée par les résultats éducatifs auxquels on vise par la confection de ces multiples objets.

Dégagée de toutes les considérations théoriques dont on

l'entoure, l'idée qui est à la base de cette nouvelle forme d'école est la nécessité de faire l'éducation manuelle dès le plus jeune âge. L'école enfantine y a pourvu ; l'université donne au travail personnel, aux expériences et aux recherches de laboratoire une très grande place ; mais les écoles primaires et secondaires sont encore figées dans l'éducation intellectualiste. La pensée et la parole y tiennent lieu d'action ; la plume et le crayon y sont à peu près les seuls outils en usage.

On a bien cherché ici et là à réagir par l'introduction des travaux manuels, cartonnage et menuiserie, à partir de l'âge de 12 ans ; mais cette innovation, comme tant d'autres, n'a pas tardé à tourner au dressage par la confection de séries déterminées d'objets, toujours les mêmes, et par un programme sans relation directe avec celui des autres disciplines.

C'est tout l'enseignement, dit-on aujourd'hui, qu'il faut vivifier par le travail de la main. Il faut mettre l'activité manuelle à la base de toutes les études qui s'y prêtent. Il faut cesser de décrire des expériences ou de se contenter de les faire devant l'élève ; il faut que l'enfant les fasse lui-même. Il ne sert de rien de décrire ce qu'il advient d'une graine de haricot que l'on plante en terre ; il faut que l'élève plante lui-même et observe. Il ne sert de rien de décrire la transformation d'un têtard en grenouille ; que l'élève ait son aquarium et qu'il constate. Il est insuffisant de lui démontrer un théorème de géométrie, lorsque, par des expériences pratiques sur carton ou sur bois, il en pourrait trouver non seulement le bien-fondé, mais l'utilité. Il ne suffit pas d'inscrire au programme des leçons de choses sur le travail du jardinier ou des artisans ; que l'élève ait son coin de jardin et qu'il travaille le bois.

Il ne s'agit pas là de projets en l'air ; cette forme de l'école est réalisée à des degrés divers en Amérique, en Suède, à Munich, sous la direction de Kerschensteiner, et dans plusieurs villes suisses. A Zurich, l'ancien conseiller national professeur Seidel s'en est fait l'ardent apôtre.

Petit à petit, on perd la foi en une école encyclopédique qui veut tout enseigner et dépense ainsi une somme énorme de forces en pure perte ; on cesse de voir dans l'orthographe le

critérium unique de la valeur d'une école, et l'on commence à s'apercevoir que d'autres éléments ont une valeur sociale infiniment plus grande.

On finira bien par reconnaître, même dans les milieux qui sont encore les plus réfractaires à cette idée, que l'école qui donne au pays des agriculteurs intelligents, de bons industriels, des commerçants qui considèrent leur commerce comme une fonction sociale, d'habiles artisans, fait plus pour sa prospérité que celle qui le pourvoit de ronds-de-cuir modèles.

Et l'on reconnaitra peut-être que la tâche intellectualiste de l'école et sa tâche matérielle, loin d'être opposées, se complètent mutuellement. Un instituteur vaudois, qui fait résolument depuis plusieurs années l'essai de l'école du travail, me disait récemment que l'orthographe de sa classe s'était grandement améliorée à ce régime, bien qu'il y consacrât moins de temps. Ce fait, qui peut paraître paradoxal, s'explique fort bien lorsqu'on comprend que développer le sens de l'observation dans un ordre d'activité, c'est le développer du même coup dans un autre. Apprendre à voir le détail des choses, c'est apprendre à voir le détail des mots ; exercer la mémoire visuelle, c'est améliorer toutes les études qui dépendent de cette mémoire.

Ce même instituteur a eu la joie de voir des vocations éclore sous ses yeux. Il a envoyé à l'école des Arts et Métiers de Genève plusieurs élèves qui fussent devenus sans lui des manœuvres de l'atelier ou de la plume. N'a-t-il pas bien servi la patrie ?

Et si l'œuvre de l'école qui s'élabore gagne en profondeur ce qu'elle perd en surface, qui de nous osera s'en plaindre ? Les programmes scolaires actuels ne sont pas « tabou ». Le programme du certificat d'études primaires, là où il existe, celui des examens de recrues, à qui j'en veux d'avoir cristallisé notre enseignement primaire, celui de la maturité fédérale, peuvent être revisés, allégés, rendus plus élastiques, mis en contact avec la vie ; il faut que certains de ces programmes s'adaptent aux circonstances locales et que tous favorisent l'éclosion des aptitudes individuelles au lieu de les comprimer dans un moule trop rigide. L'Ecole et la Vie, voilà deux notions qui doivent devenir moins étrangères l'une à l'autre.

* * *

Une dernière question se pose : Le principe énergétique peut-il inspirer toutes les formes de l'enseignement public ? Peut-il donner une âme commune à des écoles très diverses ? Parodiant une formule littéraire fameuse, pouvons-nous dire que le motto de l'école de l'avenir doive être l'action, encore l'action, toujours l'action ?

La réponse nous est donnée par les écoles américaines, que l'on semble découvrir aujourd'hui seulement. L'absence de traditions très anciennes et de préjugés trop enracinés, aussi bien que l'esprit d'entreprise et ce sens aiguisé des réalités qui caractérisent le Nouveau-Monde, ont permis d'y établir l'éducation publique sur des bases vraiment modernes. C'est ainsi que, pour un Yankee, une école de commerce est une école où l'on fait du commerce réel, où l'on achète, où l'on vend et où l'on comptabilise des opérations réellement effectuées, quitte à y user de marchandises fictives et à représenter la monnaie par des jetons. Le « principe du travail » est maintenant appliqué là-bas de l'école enfantine à l'université. La vocation de l'élève une fois trouvée, rien ne vient plus la contrarier ; aucune exigence pédante et tyrannique ne le contraint plus à s'adonner à des études pour lesquelles il ne ressent aucun goût, et l'on renonce à faire dépendre la suite de ses études, sous prétexte de culture générale, de l'obtention de notes suffisantes dans des branches du programme qui n'ont rien à voir avec la profession qu'il se propose d'exercer.

Une telle conception de l'école laisse tomber l'inutile ; seul ce qui est réel et durable subsiste. Loin de nous l'idée de méconnaître les lacunes qu'elle présente au point de vue de ce que nous sommes convenus d'appeler la « culture générale ». Mais cette culture à laquelle nous sacrifions tout, l'obtenons-nous vraiment et infailliblement ? En poursuivant cette chimère, combien n'avons-nous pas créé de déclassés et combien d'enfants et de jeunes gens nos écoles intellectualistes n'ont-elles pas dégoûtés à jamais des choses de l'esprit, pour n'avoir pas su s'adapter à leur nature !

Puis, a-t-on jamais donné une réponse satisfaisante à cette

simple question : Comment devient-on un homme cultivé ? Un tel homme peut-il être un produit direct de l'école ? Celle-ci ne doit-elle pas se borner à donner à ses élèves une méthode de travail grâce à laquelle ils puissent plus tard, moyennant beaucoup de labeur, un peu de loisir et quelque expérience de la vie, devenir, s'ils en ont les aptitudes, des hommes cultivés ?

Nous avons souri du pragmatisme américain. Nous l'avons appelé un matérialisme inintelligent. Nous l'avons accusé d'être sans idéal ! Modernes pharisiens, nous rendions grâces aux dieux de n'être point comme ces gens-là, affaristes sans intellect, voués au culte du Dollar.

Une voix a répondu par delà l'Océan ; c'est celle du Président Wilson. A l'heure où l'Europe s'abîmait dans la plus épouvantable des guerres, déchaînée par une nation qui avait porté très haut sa culture intellectuelle, mais qui avait cessé de soumettre ses ambititons au contrôle de la conscience universelle ; à l'heure où les dépositaires de traditions morales dont le Vieux-Monde était fier se taisaient, il a fait entendre la voix de l'Idéal. Ce chef de cent millions d'êtres humains que nous supposions absorbés par la poursuite du bien-être matériel, nous a fait entrevoir des temps meilleurs où une humanité régénérée par la souffrance proclamera l'avènement d'une justice égale pour tous les peuples. Ce représentant d'une nation richissime a proclamé l'inanité des biens terrestres dont le droit et la liberté ne sanctifieraient point l'usage.

Quelle leçon pour ceux qui croyaient détenir, dans le Vieux-Monde, la forme la plus haute de l'intellectualisme !

* * *

Que conclure de tout cela ? D'abord que rien n'est immuable dans nos systèmes d'éducation. L'école doit obéir à la loi du progrès ; œuvre d'une humanité en perpétuel devenir, elle doit évoluer avec les idéals que se forgent les hommes.

Ce progrès est assuré par le triple concours des théoriciens de l'éducation, du personnel enseignant et de l'Etat. Jamais leur tâche à tous les trois n'est apparue aussi importante qu'à l'heure présente.

On traite volontiers de science de cabinet les idées émises par les philosophes de l'éducation et surtout par les savants qui cherchent à fonder les méthodes d'enseignement sur des vérités générales ayant acquis force de loi. Tous les enseignants devraient au contraire se réjouir de ce qu'il existe de tels hommes ; dégagés des multiples contingences qui nous voilent trop souvent jusqu'aux buts essentiels que nous devons poursuivre, ils préparent l'avenir en étudiant le passé ; ils formulent pour notre compte les idées générales à la lumière desquelles nous devons apprendre à juger notre activité. L'accord préalable entre théoriciens et praticiens est indispensable pour que l'Etat puisse ensuite intervenir efficacement, par sa législation et sa réglementation, dans le vaste champ de l'éducation publique.

« C'est à l'Etat, dit Lysis dans son beau livre *Pour renaître*, c'est à l'Etat à moderniser les méthodes d'instruction et d'éducation pour former des hommes dans le sens qu'on donne à ce mot en Angleterre et aux Etats-Unis, des hommes audacieux, persévérants, réfléchis, conscients des réalités, disciplinés, pas des songe-creux, pas des rêveurs, pas des dictionnaires, des hommes sachant observer et vouloir, des hommes, enfin ! »

Et qu'il nous soit permis d'ajouter : des hommes qui trouvent la source de leur force dans une conscience droite.

Les années qui vont venir seront critiques pour nos écoles. Les peuples qui nous avoisinent auront retrempé leur énergie au creuset de l'épreuve la plus dure qui se puisse concevoir. Si, ce que Dieu veuille, une épreuve de même nature nous est épargnée, c'est l'école qui devra élever les âmes des hommes et des femmes suisses de demain à la hauteur de l'esprit des temps nouveaux. Combien grande et belle apparaît à cette heure la tâche de ceux qui, le plus souvent ignorés, préparent pour le pays la génération de demain !

Tâche intellectuelle d'abord. Quelles que soient les simplifications que les programmes puissent subir, il est un minimum, de connaissances indispensables à une vie digne d'être vécue qu'il faudra toujours enseigner.

Tâche sociale et humanitaire ensuite. Un jour que nous espérons prochain, la voix du canon se taira, et il faudra bien

alors que l'humanité remonte des abîmes où la folie des uns l'a fait descendre.

Et tâche nationale aussi. La Suisse veut vivre; elle veut vivre libre. C'est à l'école suisse à maintenir ardente la flamme sacrée allumée il y a 600 ans par les héros du Grütli. Pour nos enfants, le geste de Tell abattant le tyran a une signification plus haute que celui de Siegfried perçant le dragon. Tout Suisse digne de ce nom porte dans son cœur un Grütli qu'il ne laissera pas profaner.

Avant d'être le siècle de l'horrible guerre, notre siècle a été, a-t-on dit, celui de l'enfant. Puisse-t-il le redevenir bientôt !

Ernest Briod.

L'orientation professionnelle de la jeunesse.

La question de l'orientation professionnelle de la jeunesse, de la «Berufsberatung», comme disent vos confédérés de la Suisse allemande, est plus que jamais à l'ordre du jour. Voyons donc ce qu'il faut entendre par orientation professionnelle? Est-ce une tendance nouvelle à introduire dans *tous* les établissements d'enseignement, et qui viserait à « orienter » l'instruction vers la vie économique, vers la vie professionnelle, en faisant très grande la part donnée à l'enseignement technique général? ou bien a-t-elle pour but la répartition aussi rationnelle que possible de la jeunesse dans les différents métiers que, « inconsciemment, sous la poussée de nécessités économiques, au gré du hasard des circonstances et des penchants individuels », choisiront les enfants au sortir de l'école? Ne consisterait-elle pas plutôt en l'établissement d'un « service d'informations professionnelles » pour futurs apprentis, qui chercherait à donner aux parents et aux enfants, au moyen de causeries faites à l'école primaire par des industriels, commerçants, artistes ou agriculteurs qualifiés, grâce aussi à des monographies professionnelles relatives aux métiers, les conseils nécessaires en vue d'une orientation professionnelle rationnelle?

Quelle que soit la définition que nous donnions de l'orientation professionnelle, sachons reconnaître les efforts louables qui, de toutes parts, sont tentés pour résoudre le grave problème de la *main-d'œuvre*. Ce que sera l'après-guerre, nous n'en savons rien! En tous cas, il est presque certain que nous ne retrouverons plus cette « bonne vie» d'avant 1914. Ecoutez ce que disait dernièrement le conseiller national *Jean Sigg :* « Au lendemain de la paix, vous courrez le grand risque de

voir vos meilleures forces de travail (et il entend par là aussi bien les chimistes de haute science que les simples ouvriers qualifiés de la métallurgie) être aspirées par les pays qui vous environnent, étant donné que ceux-ci ont perdu le meilleur de leur « intelligence » sur les champs de bataille. » S'il en est ainsi, ne faudra-t-il pas que vous songiez, dès maintenant, à fournir au commerce comme à l'industrie, à l'agriculture aussi bien qu'à l'art, aux administrations publiques et privées, des *hommes qualifiés*. Et j'entends par là des hommes qui, grâce à leurs aptitudes, tant physiques que morales, tant intellectuelles que sociales, tant physiologiques qu'artistiques, occuperont l'emploi qui répond à leurs *goûts*, à leurs *tendances*, aux *nécessités économiques* présentes et futures. Or, l'homme qualifié n'est possible que s'il succède à l'apprenti — et je donne à ce mot l'acception la plus large — à *l'apprenti qualifié*, c'est-à-dire à celui qui aura su choisir, à une période de la vie malheureusement trouble et obscure pour lui, la profession qui s'accordait le mieux avec ses goûts et ses inclinations, celle qui n'était pas seulement dictée par des considérations de famille, mais tenait aussi compte des exigences économiques, la profession, en un mot, vers laquelle il se sentait *appelé*, pour laquelle il croyait avoir la *vocation*, et au service de laquelle il croit pouvoir utiliser pleinement et harmonieusement toutes ses *connaissances*, toutes ses *forces*, toutes ses *aptitudes*. »

Oh ! je sais bien qu'il est assez rare, le jeune homme qui, d'instinct, se dirigera d'emblée vers la profession où il arrivera au *meilleur rendement*. Combien plus nombreux sont ceux qui se laisseront uniquement guider par le hasard, l'impression du moment, une affiche alléchante, le bavardage éloquent d'un voisin ou ami de la famille qui a réussi, l'égoïsme malheureux de parents miséreux ou... jouisseurs, sans compter qu'une éducation mal comprise vous forcera parfois à être « maçon », quand ce n'est pas votre « métier » ! [1]

[1] Songeons à Galilée qui, forcé d'étudier la physiologie et l'anatomie, cachait son Euclide et son Archimède ; à Michel-Ange, dont les parents « avaient déclaré qu'aucun de leurs fils ne serait jamais un artiste » ; à Pascal, qui, d'après le goût du père, aurait dû enseigner les langues mortes, etc.... (cité par O. S. Marden : *Le succès par la volonté*... Genève, Jeheber) et demandons-nous si l'éducation ne joue malheureusement pas trop souvent le rôle de « refouleuse » !

Je ne saurais trop attirer votre attention sur ce à quoi peut conduire une profession mal choisie. Une *vie ratée !* Les *patrons* la connaissent, qui emploient journellement de ces ouvriers indifférents à tout ; et vous *éducateurs*, que de tristesse n'avez-vous pas vu parfois sur le visage d'anciens élèves partis sur une mauvaise voie! Que de maladies les *médecins* ont à constater chez ces personnes que le plus petit examen médical préalable eût incontestablement éloignées du métier qui, aujourd'hui, les mine lentement ! Et les présidents d'*œuvres de bienfaisance*, les *enquêteurs sociaux*, que de pleurs en moins ils auraient à sécher, que de secours ils n'auraient pas à distribuer, si la décision de la quatorzième année eût été prise avec plus de sérieux et de circonspection !

Et tous ces « heurts » et « discordances » que je signale, toutes ces erreurs et malchances individuelles qui, comme le dit *Kritchewsky*, finissent, à la longue, il est vrai, par se neutraliser, suivant la loi des grands nombres, seule une orientation professionnelle sagement, rationnellement, disons le mot : *scientifiquement* organisée, peut les faire disparaître. Si nous voulons une société meilleure — non seulement économiquement, mais aussi moralement et socialement —, il faut que nous puissions donner à l'enfant qui quitte l'école primaire toutes les indications et directions dont il peut avoir besoin pour choisir la profession qui doit le faire vivre, doit faire vivre, plus tard, les siens, doit faire progresser la collectivité à laquelle il appartient, tout en supprimant cette *haine* des ratés, des mécontents sociaux pour leur entourage, leur employeur, la société et aussi l'ordre social !

* * *

Pour ne pas rester plus longtemps dans les idées générales, rappelons, dès maintenant, les deux questions brèves et troublantes que tout père ou toute mère de famille consciencieux aura à se poser à un certain moment :

1° La première, — celle qui, à première vue, déconcerte le plus, — je l'énoncerai ainsi :

« Que vais-je faire de mon fils ? Que va devenir ma fille ? »

2° La seconde, plus précise, il est vrai, n'a pas toujours l'accent interrogatif que nous aimerions lui voir. S'il est des

parents qui se demandent : « Mon garçon peut-il devenir coiffeur ? Ma fille peut-elle faire une bonne couturière ? », combien procèdent d'une façon plus affirmative, et se contentant de dire : « Mon fils sera coiffeur, ma fille sera couturière », ne viendront jamais solliciter les conseils d'organisations qui pourraient, je crois, leur en fournir tant !

Reprenons — si vous le voulez — la première de ces questions : « Que vais-je faire de mon fils ? » Ma réponse sera des plus simples. Aux parents qui pourraient s'adresser à moi, je dirais : Envoyez-le au Cabinet d'orientation professionnelle (au C. O. P.), ou mieux, venez-y une première fois avec lui. Vous causerez avec différentes personnes qui ne sont point étrangères aux questions professionnelles ; votre enfant sera examiné par un médecin ; il sera appelé à faire connaître ses goûts et ses désirs ; on cherchera à déterminer ses aptitudes physiques, intellectuelles, morales, sociales, techniques ; et, finalement, on lui indiquera un chemin sur lequel il ne courra aucun risque de s'égarer, faute de connaissances, de s'épuiser par manque de forces, de s'ennuyer par dégoût. On lui remettra un *certificat psychologique d'aptitudes*, dont la valeur, pour nous, est incontestable. Mais, me direz-vous :

Un certificat psychologique d'aptitudes est-il possible à donner ? Est-il nécessaire ?

Beaucoup sont d'avis qu'on ne peut, à 13 ou 14 ans, déterminer les aptitudes d'un enfant, soit qu'on le questionne, soit qu'on le psychanalyse, soit qu'on le soumette à des tests, soit qu'on fasse appel à la graphologie. Pour eux, l'âge le plus approprié pour ces recherches serait celui qui succéderait immédiatement à celui de la *puberté*, voire même celui de la puberté. On a prétendu qu'à cette époque, l'organisme, vibrant en son entier, découvrait son originalité, jusque-là en formation. « Il n'y a pas de génie qui, à cet âge, écrit *Marro*, n'ait lancé quelque éclair avant-coureur de sa future splendeur, témoin la jeunesse de Michel-Ange, de Newton, de Gœthe, de Napoléon. A l'âge de 20 ans, Galilée avait déjà fourni à l'humanité le moyen de mesurer le temps avec le pendule. » Mais, dit *R. Cruchet*, à qui nous empruntons ces détails [1], peut-on se servir des génies pour établir des moyen-

[1] *La Pratique des Maladies des enfants. Diagnostic et thérapeutique.* Tome I, p. 442. (Paris, Baillière. 1909).

nes ? Aussi préfère-t-il l'opinion de *Cabanis* : « Qui ne connaît l'état de rêverie mélancolique où la puberté plonge également les deux sexes ? J'ai vu, nombre de fois, la plus grande fécondité d'idées, la plus brillante imagination, une aptitude singulière à tous les arts, se développer tout-à-coup chez les jeunes filles de cet âge, mais s'éteindre bientôt. » Les observations des psychologues et éducateurs modernes confirment cette opinion et, s'il est vrai, comme l'écrivait *Jules Laforgue* dans ses *Mélanges posthumes*, qu'« il y a une heure de nos quinze ans d'où dépendra notre caractère, notre mirage personnel de l'univers », s'il est certain, comme l'affirment, non sans raison, les psychanalystes, que les influences familiales, les impressions d'enfance et aussi celles reçues au moment de la puberté jouent un rôle considérable dans la formation de la personnalité artistique ou morale, il n'en reste pas moins vrai que l'enfant, à 12, 13 ou 14 ans, avant la puberté, nous apparaît avec des caractéristiques profondes et durables qu'il sera toujours bon de déterminer avec le plus grand soin, tant elles peuvent être d'un précieux secours pour le choix d'une carrière. Que nous n'ajoutions pas toujours foi aux désirs exprimés, que nous posions quelques points d'interrogation devant certaines réponses fournies, pourtant avec le plus éloquent accent de sincérité, cela se conçoit : un orage gronde parfois dans ce corps, dans cette âme, dans cette intelligence que nous cherchons à saisir. Laissons-le passer, mais profitons des signes avant-coureurs qui se présenteront à nous !

Quant aux *intérêts*, dit-on, ils sont changeants. Il serait, certes, intéressant de pouvoir suivre l'évolution des intérêts chez un enfant, en particulier, chez les enfants, en général. De nombreuses enquêtes ont été faites sur les raisons qui, chez les écoliers, motivent le choix des carrières ; aucune ne relève cette évolution. En tous cas, le psychologue devra tenir le plus grand compte de ces changements quasi inhérents à la nature enfantine ; il cherchera à dégager les concordances tant économiques que psychologiques qui pourront exister entre les divers « idéals » professionnels : il y trouvera souvent des indications utiles pour le type individuel qu'il veut connaître d'abord pour orienter ensuite.

Dans l'enquête que nous avons faite à Genève sur le choix d'une carrière, nous avons prévu ce point que nous avait

suggéré la lecture de l'ouvrage si étonnamment riche de *Adler*[1]. Nous avions demandé aux enfants près de quitter l'école primaire quelle profession ils désireraient embrasser et les motifs du choix. Ne poser que cette question, c'eût été risquer de n'avoir qu'un pâle reflet des désirs des parents, des suggestions de l'entourage de l'enfant, des conseils donnés par le maître, l'enfant s'efforçant, tout d'abord, de répondre en bon « fils », voire même en bon petit « citoyen ». « Mon pays a besoin d'agriculteurs, je me ferai fermier, car je veux la prospérité de mon pays. » — « Mes parents vieillissent, je veux pouvoir les soigner dans leurs vieux jours : je serai médecin et gagnerai ainsi beaucoup d'argent. »... Laissons ces bons fils et ces citoyens en herbe exprimer librement leur opinion et, à cet effet, posons-leur la question suivante : « Pour le cas où il ne vous serait pas possible d'exercer la profession de votre choix, quelle autre aurait vos préférences, et pourquoi ? » Du coup, se neutralise l'influence qu'aurait pu exercer le milieu sur l'enfant ; c'est un « enfant » qui, maintenant, va nous répondre et, comme le dit *Stephan v. Maday*, les instincts et désirs de l'enfant que l'éducation pourrait avoir refoulés feront maintenant, le plus souvent, leur réapparition — à moins toutefois qu'il ne soit déjà trop tard !

N'avons-nous pas à connaître tous ces intérêts ? Le fait qu'ils sont changeants ne justifie-t-il pas, au contraire, notre désir de procéder à une étude psychologique approfondie de l'enfant ?

Que répondre à une troisième objection que, non seulement l'enfant ne se connaît pas, mais ignore tout des métiers qu'il est appelé à choisir ? Ici se pose une question pédagogique de la première importance dont nous aurons, plus loin, à parler assez longuement. Disons toutefois que rien n'est plus facile de mettre l'enfant au courant de l'activité — industrielle, commerciale ou agricole — qui l'entoure. Que l'école transforme ses méthodes ; qu'elle ouvre largement portes et fenêtres à la vie ; qu'elle se transporte partout où il y a une vie féconde et généreuse !

Combien nous préférons cette objection que pour orienter

[1] Adler : *Heilen und Bilden.* München. 1914.

un enfant vers une profession, il faut connaître à fond cette profession. Qu'on nous accorde confiance, qu'on nous laisse le temps de nous organiser, qu'on ne s'impatiente pas trop : si nous entreprenons la tâche délicate de conseiller l'enfant, croit-on, peut-être, que nous ne nous entourerons pas de tous les renseignements les plus utiles à ce sujet?

Mais, nous dit-on encore, vous n'arriverez jamais à faire qu'une sélection des inaptes. — N'est-ce pas déjà un beau résultat que de pouvoir dire à un enfant : Tu ne réussiras pas dans cette profession?

Bref, les adversaires d'une orientation professionnelle scientifiquement conduite concluent qu'un certificat psychologique d'aptitudes ne peut se donner à un âge où l'enfant est en pleine transformation et que les aptitudes ne peuvent se déceler qu'à l'essai, à l'apprentissage. Nous sommes d'avis contraire et voulons essayer de montrer que le problème de l'orientation professionnelle, telle que nous la concevons, n'est pas un leurre.

2° Donnerons-nous également un certificat psychologique d'aptitudes à la jeune fille qui viendrait à nous avec la volonté bien arrêtée de devenir lingère, par exemple? Aux parents qui me consulteraient sur ce point, je ferais la même réponse qu'aux premiers. Peut-être même que, pour vanter la qualité de mes produits, j'ajouterais que la jeune fille en question devant savoir : « prendre les mesures sur mannequin vivant, faire le patron et bâtir en mousseline, faire l'essayage, couper le tissu suivant les patrons établis, faire tous les genres de coutures, disposer les entre-deux et les dentelles, faire un peu de broderie, etc... », j'aurais à examiner, par des expériences, des *tests* appropriés, son habileté manuelle et sa légèreté des doigts, son sens du goût et des couleurs, bref, ses aptitudes au métier de lingère.

C'est dire qu'à elle aussi je délivrerai un certificat — spécial — psychologique d'aptitudes. Je m'expliquerai plus loin.

Peut-être aurez-vous remarqué que j'avais résolu le problème de l'orientation professionnelle d'une façon assez subtile, puisque, à part l'adresse exacte que je n'ai pas encore mentionnée, j'ai parlé comme si un C. O. P. existait déjà quelque part en Suisse. Eh bien! oui, il existe; et je voudrais

vous parler maintenant de celui qui a été créé à l'Institut J.-J. Rousseau (Ecole des Sciences de l'Education) de Genève, de ce qu'il a déjà fait et de ce qu'il voudrait faire.

Quelques mots sur le « placement » des apprentis.

Nous n'étudierons pas le côté technique de la question, à savoir le placement proprement dit, s'il doit être paritaire ou unitaire, quelle meilleure méthode est à préconiser pour l'arrangement des fiches individuelles ou collectives, s'il est rationnel ou non de répartir les offres et les demandes en catégories professionnelles, etc., etc... Ce sont là des questions qui n'intéressent le psychologue que subsidiairement. Nous voudrions plutôt relever, pour les critiquer, au besoin, quelques-uns des points de vue qui, ces derniers temps, se sont fait jour dans les milieux intéressés à la question du placement. Autrement dit, nous voudrions dire quelques mots des *précurseurs* du C. O. P. de Genève.

Le député français *P. Rameil*[1] écrit, non sans raison, qu'« on ne place pas un menuisier comme un boucher » ; c'est vrai. Mais comment faire pour procéder judicieusement? « Un employé spécialisé dans le placement pour une industrie déterminée, au courant des particularités du métier, pourra assez facilement et avec quelque habitude, acquérir la compétence nécessaire pour apprécier, *grosso modo* tout au moins, la capacité d'un chômeur et estimer à quel genre de travail et dans quelle maison il sera le mieux à sa place. » Cette façon d'envisager les choses nous paraît assez simpliste, et nous craignons fort que si elle venait à se généraliser, le placement finirait par redevenir ce que P. Rameil redoute le plus : « une simple opération d'écritures ». Nous savons bien que sous ces renseignements purement administratifs « il y a de la matière vivante », mais croit-on vraiment que quelques mots échangés — trop souvent à la hâte, malheureusement — avec un futur ouvrier « par une personne au courant de la profession, l'auront vite renseignée sur *ses aptitudes, sa véritable profession ?* » (c'est nous qui soulignons).

[1] P. Rameil. La spécialisation professionnelle du placement. (*L'Œuvre Economique*, nº 31, 10 février 1918.)

Nous ne le croyons pas et osons penser que M. Rameil saurait faire appel aux cabinets d'orientation professionnelle existants avant de désigner un individu pour une profession déterminée. Il faut que le service d'« orientation » fonctionne avant celui du « placement ».

C'est, du reste, l'avis de M. *Georges Alfassa* qui pose, avec la compétence que nous lui connaissons, les modalités du problème de l'orientation professionnelle des apprentis qui, rationnellement résolu, supprimera le « placement par la portière, par la crémière. » Et pour lui, l'idéal, « c'est évidemment de rattacher dans une certaine mesure le placement des apprentis à l'organisation centrale du placement. » « Il y a toutes les questions d'orientation professionnelle », écrit-il, « de statistiques, de vues d'ensemble, qui demandent à être étudiées par une tête unique pour les apprentis en même temps que pour les adultes ;... il faut avoir toute une série d'organismes constituant, en quelque sorte, des tentacules qui iront chercher les patrons et les apprentis un peu partout et qui seront en mesure de les connaître et de les suivre. »

Que dirait M. G. Alfassa du cabinet d'orientation professionnelle tel que nous le concevons, d'un cabinet qui solliciterait *préalablement* le concours de toutes les organisations intéressées au problème du placement de la jeunesse ouvrière pour arriver à déterminer les aptitudes de ceux qui seraient en quête d'emploi, et qui renverraient ensuite ces derniers aux mêmes organisations, munis d'un « certificat d'aptitudes », le plus scientifiquement possible établi ?

Voulons-nous, un peu rapidement peut-être, étudier ce qui, à ce point de vue, se passe chez nos voisins?

C'est à M. *B. Kritchewsky*[1] que nous empruntons les renseignements qui vont suivre, relativement à ce qui se fait aujourd'hui en **Angleterre**.

Un règlement d'administration publique du 7 février 1910 confie à des « comités consultatifs spéciaux », créés soit par le *Board of Trade*, soit par les autorités scolaires locales, le placement des mineurs. L'*Education Act* du 28 novembre 1910

[1] L'orientation professionnelle et le placement des jeunes gens en Grande-Bretagne. (Circulaire n° 34, 27 mai 1916, de l'« Association française pour la lutte contre le chômage ».)

établit nettement ce qui est à faire en matière d'orientation professionnelle qui, de préférence, devra être organisée par les autorités scolaires. Celles-ci tendront à obtenir des jeunes gens ou de leurs parents : « 1° de prolonger, si possible, la période scolaire ; 2° de choisir une occupation en rapport avec les capacités personnelles de l'enfant et qui assurent moins un gain immédiat que l'apprentissage d'un métier et ensuite un emploi stable. » Puis, semblables aux organisations de l'Amérique, elles *guideront* l'enfant « pendant la période critique de l'apprentissage et l'encourageront à compléter son instruction en suivant des cours post-scolaires, professionnels et autres. »

Quant au placement, il est assuré par « la collaboration directe et étroite des comités scolaires et du service de placement public » qui, entre autres, indique les conditions et chances d'avenir des différentes occupations.

Birmingham possède une organisation dont nous nous voudrions de ne pas dire quelques mots. Un Comité central de patronage (*Central Care Committee*) exerce les deux fonctions scolaires dont nous avons parlé ci-dessus (orientation et patronage des apprentis); il est en contact étroit avec le Bureau central de placement, le placement s'effectuant généralement dans les locaux scolaires.

Le *Comité central* comprend : 6 membres du Comité de l'instruction publique, 4 membres nommés par ce dernier, 4 représentants élus des instituteurs, 4 représentants des employeurs, 4 représentants des employés (ces 8 derniers nommés par le *Board of Trade*) et, comme membres d'office, les présidents des comités divisionnaires de patronage (sortes de succursales) et le directeur du service médical du Comité de l'instruction publique.

Sa compétence comprend :

« 1° L'organisation générale de l'orientation professionnelle avant et après la sortie de l'école ;

» 2° La coopération avec les fonctionnaires du placement public, en ce qui concerne l'enregistrement des demandes d'emploi et le choix des candidats aux emplois offerts ;... »

Les *Comités scolaires de patronage* sont composés « du représentant du Comité de l'instruction publique auprès de l'école, du directeur de l'école, d'instituteurs et d'autres colla-

borateurs bénévoles. » Leur devoir est de « surveiller, de conseiller et d'influencer les jeunes gens avant leur sortie de l'école et après, jusqu'à l'âge de 17 ans, ainsi que d'exécuter en général les instructions du Comité central. » Ce sont les collaborateurs bénévoles, les « helpers » (visiteurs), qui sont la « cheville ouvrière » des comités.

Il nous a paru intéressant de reproduire, presque intégralement, ce que dit B. Kritchewsky des visiteurs :

« L'action du visiteur commence trois mois avant le terme des études de l'enfant : il confère, à ce moment, avec l'instituteur principal sur l'avenir de l'élève, après quoi il s'entretient sur le même sujet avec l'élève et ses parents. En cas de besoin, l'entretien est renouvelé un mois avant le terme des études. Les rapports personnels du visiteur avec le pupille et ses parents continuent après l'entrée de l'enfant à l'atelier. Le visiteur a soin de se tenir au courant de toutes les modifications survenant dans le travail de l'enfant, ainsi que de ses conditions de famille, et d'en rapporter immédiatement au secrétaire du Comité scolaire de patronage. Il est recommandé que le visiteur fournisse également un rapport semestriel sur les succès de l'enfant dans son travail et sur son développement... »

Comment atteindre les *parents*? Par un « mot aux parents » leur montrant la nécessité du choix judicieux d'un métier, leur conseillant de s'adresser aux comités scolaires de patronage, les préparant à l'action personnelle du visiteur ; par un prospectus contenant la liste de tous les bureaux de placement avec leurs adresses et leurs heures d'ouverture...

Quant aux *futurs apprentis*, on leur remet, quelques mois avant de quitter l'école, une petite circulaire toute empreinte de sollicitude et de cordialité, dans laquelle on leur demande de « songer à l'avenir », de « devenir un ouvrier qualifié », de ne pas oublier l'école, de ne pas changer de place sans raison valable, etc....

Les *instituteurs* eux-mêmes sont invités, par circulaire, à fournir des informations sur les élèves, à faire de la propagande pour l'œuvre... [1]

[1] La brochure nº 34 contient en annexes les différents prospectus et circulaires relatifs à l'action auprès des parents et des enfants, à l'action des instituteurs, à celle des visiteurs. Nous n'en saurions trop recommander

En juillet 1914, 8472 élèves étaient commis aux soins des comités scolaires et 2071 visiteurs exerçaient leurs fonctions. Les placements effectués de juillet 1911 à juillet 1915 s'élèvent à 27 946. Douze manuels ou guides sur les différents métiers ont été publiés...[1]

Ce que fait l'Angleterre, la Suisse, l'Allemagne, l'Autriche et bien d'autres pays encore le font aussi, mais chacun de ces pays apporte dans sa façon de procéder des méthodes différentes que nous jugeons bon de signaler.

Commençons par la Suisse, qui nous paraît devoir se placer au premier rang. Le problème de l'orientation professionnelle y est surtout considéré au point de vue scolaire. Tous les cantons — sauf peut-être, à l'heure où nous écrivons ces lignes, ceux de Genève et du Tessin – rivalisent à donner aux enfants quittant l'école primaire les directions utiles pour le choix d'une carrière. Bâle, Berne, Zurich — pour ne citer que quelques villes — leur distribuent des brochures traitant du choix d'une profession ; des conseils personnels, ainsi que des renseignements sur les places vacantes, leur sont donnés gratuitement par les patronats d'apprentissage ou d'autres institutions d'utilité publique ; quelques leçons sont consacrées, les dernières semaines, à l'importance et à la nécessité du choix d'une profession ; des soirées de parents sont envisagées çà et là ; bref, on veut donner à la Suisse les hommes dont elle a besoin pour maintenir son commerce, son industrie et son agriculture.

Il nous faudrait citer les efforts remarquables de la « Société suisse d'utilité publique », de l' « Union suisse des Arts et Métiers », dont les brochures sont si intéressantes et si instructives, de la « Fédération suisse des Patronats d'apprentissage », pour laquelle le choix d'une profession et la surveillance de l'apprentissage comptent parmi les préoccupations les plus sérieuses, des différentes Directions d'enseignement et Départements d'Instruction publique qui, depuis la guerre,

la lecture à tous ceux qui s'intéressent à la jeunesse ouvrière et remercions l' « Association française pour la lutte contre le chômage » des documents qu'elle a bien voulu nous envoyer.

[1] Voir dans l'*Œuvre économique* (n° 31) l'organisation de Londres.

ne cessent de rappeler au personnel enseignant, par des circulaires les mieux documentées, qu'il est de toute urgence d'orienter la jeunesse vers les professions qui répondent à leurs aptitudes, de la « Nouvelle Société helvétique », qui organise des conférences pour éclairer, sur ce point, les milieux intéressés, de la Fédération suisse de « Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge », dont le cours d'instruction de Winterthur (1917) mérite de retenir l'attention de tous ceux qui s'intéressent à la question d'orientation professionnelle, et d'autres organisations encore qu'il serait peut-être trop long d'énumérer...

« La question de l'orientation professionnelle, nous écrivait le pasteur *A. Wild*, un de ceux qui se sont fait l'apôtre de l'éducation de la jeunesse ouvrière suisse, n'est devenue brûlante, chez nous, que depuis la guerre. Mais que de chemin parcouru depuis! »

Nous avons sous les yeux la brochure (*Wegweiser zur Berufswahl für Knaben und Mädchen*) remise aux jeunes Zuricois ayant terminé leurs études primaires. Quelques pages, heureusement écrites, sont accordées à l'importance du choix d'une profession ; on y étudie les différentes possibilités qui s'offrent à l'enfant (ouvrier manuel ou intellectuel, commerçant, industriel ou agricole), la valeur de l'apprentissage (ouvriers qualifiés et non-qualifiés, préjugés) ; on y donne toutes indications utiles pour le choix à faire (le fils doit-il suivre la profession du père ? offre et demande...), un tableau des aptitudes exigées. Cette brochure — qui fait partie des livres obligatoires d'enseignement — se termine par une liste des différentes professions (aptitudes pour chacune d'elles, durée de l'apprentissage, conditions de cet apprentissage, salaire auquel on peut arriver, chances d'avenir, etc..,), des cours et écoles professionnelles où le jeune homme peut se former, d'abord, se perfectionner ensuite.

Notons encore les indications relatives au patron, au denier d'apprentissage, aux dispositions légales relatives à l'apprentissage (contrat, examen) et d'assez nombreuses adresses de Bureaux de placement ou mieux, de « Berufsberatungsstellen ».

Nous devons avouer que c'est la première brochure de ce genre que nous ayons trouvée vraiment utile ; nul doute que

les 47 pages qui la composent, bien commentées par un maître que ne laissent pas indifférent les questions d'éducation ouvrière, ne soient d'un précieux concours pour les jeunes enfants que le choix d'une profession embarrasse[1] !

Qu'on nous permette de dire encore quelques mots des *cours d'instruction* organisés à travers la Suisse pour former un personnel capable d'orienter judicieusement la jeunesse vers les professions. C'est à M. J. Eggermann, secrétaire du Département du Commerce et de l'Industrie à Genève, que nous devons les quelques renseignements qui vont suivre. Le cours de Winterthur, auquel prirent part plus de 100 délégués, s'occupa activement de la question d'apprentissage ; tous les moyens furent étudiés en vue de le rendre plus profitable et plus accessible à tous (bureaux de placement, conférences, presse) ; de nombreux métiers furent étudiés avec le plus grand soin (tailleur, cordonnier, tapissier-décorateur, maçon, coiffeur, professions commerciales) ; la question du contrat d'apprentissage et de patronage d'apprentis fit l'objet de rapports très riches en enseignements et en suggestions. M. *Stauber*, instituteur à Zurich, que nous ne saurions trop remercier pour la documentation qu'il voulut bien, en son temps, nous envoyer, et M. *Schæfer*, de la Chambre de travail de Genève, qui, en maintes occasions, nous renseigna sur certains côtés économiques de la question d'orientation professionnelle, firent part des expériences qu'ils avaient faites dans leur pratique de conseiller d'apprentissage (conseiller de vocation, si vous aimez mieux) et dans l'entremise de placement des apprentis...[2].

Signalons également le *cours d'information* pour l'orientation professionnelle de la jeunesse féminine, tenu en 1916 à Lucerne, par la « Fédération des catholiques suisses », où les débats prirent une ampleur des plus réjouissants[3].

[1] Il va sans dire que nous trouvons également en Suisse romande des initiatives très heureuses. Qu'on relise la si judicieuse circulaire que, en mars 1917, le Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud adressait au personnel enseignant primaire et secondaire, pour l'étude des moyens à employer contre l'invasion de la main-d'œuvre étrangère, l'émigration des meilleures forces suisses, l'abandon de la campagne pour la ville...

[2] Cf. *Berufsberatung*. Basel, Mepf Schwabe. 1918.

[3] *Einblicke in das weibliche Berufsleben in der Schweiz*. Lucerne. (Selbstverlag des schw. katholischen Frauenbundes.)

La question, en **Allemagne**, s'est posée de toute autre façon. Pour dire ce qui a été fait chez nos voisins d'Outre-Rhin, il faudrait consacrer un ou plusieurs longs chapitres. Comme nous ne le pouvons pas, citons aussi brièvement que possible comment on procède pour le placement des apprentis, ou mieux — puisque c'est surtout ce qui nous intéresse — comment on y envisage la question de l'orientation professionnelle.

M. *Georges Lardy*, conseiller du Commerce extérieur, expose dans l'*Œuvre Economique* (n° cité) les conditions de placement des employés de commerce allemands et — ce qui n'est pas trop pour nous étonner, quoique, après tout, la perfection soit loin d'exister en Allemagne ou ailleurs — il établit une comparaison plutôt défavorable avec nos méthodes. Il signale tout particulièrement le rôle influent des sociétés mutuelles d'employés de commerce et, quittant le domaine de l'orientation pour celui de la formation professionnelle, relève l'importance des *Fortbildungsschulen*[1].

D'autre part, MM. Louis *Varlez*, *Picquenard*, *Darcis*, Georges *Alfassa* et Max *Lazard* ont publié, fin 1913, un ouvrage des plus intéressants dans lequel ils consacrent une place importante au placement en Allemagne. Nous y renvoyons nos lecteurs, préférant présenter la question d'orientation professionnelle en Allemagne sous un autre jour[2].

Tout d'abord, un peu au hasard, disons quelques mots des organisations existantes que nous connaissons.

Dans certaines villes allemandes, la Société des Institutrices catholiques a organisé des « bureaux de vocation » qui se composent de l'inspecteur primaire et des maîtresses des classes supérieures. Leur rôle est d'agir auprès des parents et des élèves en vue du choix d'une profession. Dans ces après-midi de parents, qui ont lieu une fois à Noël et une fois à Pâques, trois points sont particulièrement étudiés et discutés :

A. 1° Choix d'une profession (importance, — bonheur qui s'y rattache, — différents métiers possibles, — pas de

[1] Nous ne nous étendrons pas davantage sur ce point qui sort, du reste, un peu de notre sujet et que nous avons exposé en détail dans plusieurs articles de l'*Educateur moderne* (1913-1914) et de la *Formation professionnelle* (1914).

[2] *Le Placement public à Paris.* Paris, Rivière.

contrainte, — tenir compte des goûts et aptitudes de l'enfant).

2° Dangers qne peuvent présenter certaines professions.

3° Surveillance des parents avant et pendant l'apprentissage.

B. Distribution de questionnaires et formulaires (nom, — domicile, — métier choisi, — état de santé de l'enfant).

C. Consultations à certaines heures.

A ces bureaux est joint un bureau de placement. C'est dire que, théoriquement, l'organisation est complète [1].

Qu'on nous permette un seul exemple au sujet des professions féminines. En 1915, 2104 (contre 2008 en 1914) jeunes filles ou femmes s'adressèrent à Berlin à la « Gross-Berliner Auskunftsstelle für Frauenberufe » en vue de se placer, Sur ces 2104, 1045 étaient âgées de 14 à 20 ans, 598 de 21 à 30 ans, 283 de 31 à 40 ans, 123 de 41 à 50 ans et 55 avaient plus de 50 ans; 1697 étaient célibataires, 211 mariées et 162 veuves [2]. Quelles professions furent demandées? 215 désirent entrer dans l'enseignement (retraite assurée), 81 voudraient embrasser une carrière sociale, 93 se consacrer aux soins des malades (influence de la guerre), 181 prendre une profession commerciale, etc... (Pour plus de détails, cf. *Die deutsche Fortbildungsschule*, 15 septembre 1916, p. 497-500.) Il ressort du rapport que nous avons sous les yeux que les cabinets d'orientation professionnelle doivent, plus que jamais, marcher la main dans la main avec l'école, qui aurait à fournir toutes les indications utiles sur les aptitudes et les goûts des enfants; que les collectivités intéressées devraient s'occuper davantage de toutes les questions relatives à l'adolescence ouvrière en particulier (enquêtes officielles, aperçus statistiques exacts,

[1] Ceux qui voudraient se documenter sur cette question pourraient s'adresser au « Verband katholischer Vereine erwerbstätiger Frauen und Mädchen » (Berlin, C 25, Kaiserstrasse 37), qui a publié : *Frauen-Erwerbsberufe*, ou à la Geschäftsstelle des « Kartell der Auskunftsstelle, für Frauenberufe », Berlin N. W., Brückenallee, 33.

[2] Qu'on ne s'étonne pas de nous voir donner ces chiffres; ils ont leur importance. Nous savons que certains organismes suisses, par exemple que préoccupe la question d'orientation professionnelle, sont sollicités non seulement par des enfants sur le point de quitter l'école, mais aussi par de nombreuses femmes que des circonstances économiques ou sociales nouvelles, des accidents, mettent dans l'obligation, ou d'augmenter, par leur travail, le salaire du père, ou de changer de profession.

publications périodiques sur l'état du marché, etc...). Retenons ces desiderata !

Mais tout ceci, comme on a pu le voir, n'est en somme que du placement. Rien ne nous dit exactement comment il est procédé à ce placement. Ne s'effectue-t-il pas un peu au petit bonheur ? Les questionnaires — psychologiques ou économiques — sont-ils toujours établis avec la compétence désirable et remplis avec le plus grand soin ? La connaissance méthodique des métiers, qui doit être à la base d'une bonne organisation professionnelle, se fait-elle rationnellement ? Et puis, le facteur le plus intéressant, le candidat à une profession, est-il connu comme il devrait l'être ? C'est sur ce dernier point que nous voudrions nous arrêter quelque peu, tant il est vrai que c'est l'Allemagne qui, suivant en cela les tentatives faites en Amérique, a cherché, la première, en Europe, à introduire la détermination des aptitudes [1].

Expliquons-nous sur ce que les Allemands désignent du nom de « Psychologie der Berufseignung », de *psychologie de l'appropriation professionnelle.* Nous n'avons point la prétention de donner ici la bibliographie de la question ; elle augmente de jour en jour. Malgré la guerre — nous dirons plutôt : à cause de la guerre — nombreux sont les psychologues allemands qui se sont mis à l'étude de la psychologie des aptitudes professionnelles. Citons William *Stern*, *Piorkowski*, *Lipmann*, *Kehr*, *Dück*, *Brahm*, *Hylla*, et bien d'autres encore ; signalons les quelques revues qui s'y consacrent spécialement : *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, *Der Arbeitsnachweis in Deutschland*, etc., sans compter le grand nombre des revues pédagogiques, médicales, professionnelles et autres qui ne restent pas indifférentes à cette question de détermination des aptitudes.

[1] Cf. *L'orientation professionnelle en Allemagne.* Bulletin n° 4 (31 décembre 1917) de l'Association française pour la lutte contre le chômage et pour l'organisation du marché du travail.
J. Fontègne : Du choix d'une carrière pour les écoliers allemands. (*La Formation professionnelle*, 1914, n° 2.)
Max Lazard : L'orientation professionnelle de la jeunesse ouvrière et la crise de l'apprentissage. (*Id.*, n° 1.)
J. Fontègne : L'orientation professionnelle en Allemagne. (*Id.*, n° 6.)

De quoi s'agit-il ? Demandons-le à Lipmann [1] qui a su poser le problème d'une façon assez claire. Pour lui — et c'est également notre avis [2] —, il s'agit :

1° De choisir la ou les professions qui conviennent pour un individu déterminé;

2° De choisir le ou les individus qui sont aptes à exercer une profession déterminée.

Quelle est l'origine de ce mouvement dont l'extension, en Allemagne, devient des plus grandes ? Nous ne nierons pas que les travaux de *Münsterberg* ont exercé une énorme influence. Ce n'est pas le moment de les caractériser ; grâce à lui, Taylor et son système arrivèrent à être connus davantage. Mais jusqu'en 1914, les préoccupations des psychologues s'intéressant à la question de l'orientation professionnelle de la jeunesse étaient considérées comme des « jeux scientifiques » ; c'est un des « mérites » de la guerre d'avoir obligé les savants à trouver les moyens de déceler les forces latentes d'un individu et la masse à se soumettre aux conclusions trouvées.

D'une part, en effet, le service des automobilistes avait remarqué, non sans frayeur, le gaspillage « colossal » de matériel, tant humain que mécanique, qui se faisait ou sur le front ou à l'arrière, par suite de l'utilisation de personnes complètement inaptes au métier de chauffeur. Aussitôt se crée, sous la direction de *Piorkowsky*, un Laboratoire d'études, semblable à celui que nous avons en France pour les candidats-aviateurs, où sont examinés les militaires qui peuvent être appelés à devenir *automobilistes* [3]. Il en est de même

[1] Otto Lipmann : *Psychologische Berufsberatung. Ziele, Grundlagen und Methoden.* (Berlin, Heymann. 1917.)

[2] Voir ce que nous écrivions à ce sujet dans le *Journal des Internés français*, n° 5, décembre 1917.

[3] Au moment où nous écrivons ces lignes (juillet 1918), il n'est pas encore possible de posséder le moindre renseignement sur les travaux qui ont été exécutés dans ce laboratoire. L'armée allemande, en effet, conserve, avec un soin jaloux, tout ce qui pourrait « renseigner l'ennemi », et les savants d'Outre-Rhin se gaussent même de la publication de ce qui a été fait en France pour les aviateurs. Il est vrai, par contre, que nombreux sont les articles de revues et de quotidiens dans lesquels sont exposées les méthodes françaises ; en particulier :
Walter Isendahl : Zuchtwahl in der französischen Fliegerei. (*Motor*, Berlin. 1916. VII-VIII.)
Mœde : Der Wert der französischen Fliegerprüfung. (*Frankfurter Zeitung*, 1917. II, 3.)

pour les *aviateurs*, les *officiers de marine* et les *officiers d'artillerie*.

D'autre part, la question de l'orientation professionnelle des *mutilés* de la guerre, et plus particulièrement des *blessés du cerveau*, retient l'attention des psychologues. Ce qu'on a fait pour des mutilés, ne pourrait-on donc pas le faire pour des hommes bien portants? Notre psychologie moderne pour normaux ne sort-elle pas des observations qui ont été faites sur les anormaux? [1]

Enfin, il va de soi que la guerre a rappelé à nouveau le fameux problème de la formation de l'*élite*, sans compter qu'elle a forcé d'envisager par quels moyens on pourrait remédier aux nombreux ravages humains qu'elle a causés. Il faut donc, d'un côté, sélectionner, dès l'entrée aux classes d'enseignement secondaire ou primaire supérieur, ceux qui sont capables d'y faire bonne figure — fussent-ils pauvres ou non! — et d'un autre côté fournir à l'industrie ou au commerce, à l'agriculture ou aux administrations, ceux qui sont susceptibles du meilleur rendement... Et même, en attendant le retour des « Feldgrauen » au pays, ne faut-il pas songer à lui donner à l'atelier ou au bureau le meilleur « Ersatz » économique féminin?

La question de l'orientation professionnelle était donc posée en Allemagne.

Comment la résoudre? Par quels moyens? Qui se mettra à la tâche? Quels concours sollicitera-t-on? Nous ne pouvons pas parler de toutes les organisations existantes; disons néanmoins quelques mots des plus importantes et des travaux qu'elles ont ou exécutés ou mis à l'étude [2].

Citons, en premier lieu, l'« Arbeitsgemeinschaft zur Psychologie der Berufseignung », à Hambourg, annexée au Séminaire de psychologie de l'Université et qui réunit, pour un travail commun, psychologues et pédagogues, conseillers et

[1] Voir sur l'orientation professionnelle des mutilés le rapport documenté présenté par M. Léon de Paeuw, Inspecteur général de l'Enseignement primaire de Belgique à la Conférence interalliée pour l'étude de la rééducation professionnelle et de questions qui intéressent les Invalides de la guerre, tenu à Paris du 8 au 12 mai 1917.

[2] Voir, pour plus de détails : W. Stern : *Veranstaltungen und Veröffentlichungen zur Psychologie der Berufseignung in Deutschland*. (Zeitsch. f. Päd. Psych. Bd. 18. Hefte 3-4, 11-12, 1917.)

conseillères de vocation, docteurs en médecine, industriels et commerçants. Son but est de « déterminer les exigences psychiques de certaines professions, et particulièrement de celles où les candidats affluent », de préparer des fiches individuelles pour les élèves, d'essayer des méthodes d'examen expérimentales, d'intéresser les sphères compétentes aux questions d'orientation professionnelle. Ce qu'elle a fait jusqu'ici — et nous aurons l'occasion d'en dire un mot plus loin — mérite de retenir notre attention : examen de femmes-conducteurs de tramways, détermination des aptitudes d'employés de librairie, enquête sur le travail de dactylographie, etc...

La « Zentrallstelle für Volkswohlfahrt », à Berlin, a créé un « Deutscher Ausschuss für Berufsberatung » qui, actuellement, cherche à recueillir les fonds, inévitablement nécessaires, pour mener à bien l'organisation de cabinets d'orientation professionnelle, telle que nous l'entendons. Le peu qui a été fait jusqu'à présent : circulaires, enquêtes, brochures, étude sur le travail de typographe, etc., vaut toutefois d'être cité.

Mannheim, la ville des réalisations dans le domaine de la pédagogie, se propose de créer une organisation digne de toutes celles qui existent déjà en Allemagne, où seront étudiées toutes les questions ayant trait à la psychologie économique, à la psychologie vocationnelle, à la pédagogie expérimentale, etc... Les moyens financiers ne manqueront pas ; n'est-ce pas déjà d'un précieux augure?

Mais n'y aura-t-il que des psychologues pour s'occuper de l'orientation professionnelle de la jeunesse? De tous côtés, en Allemagne, on sollicite, et avec raison, le concours de l'*école*, des personnes chargées des différents services de protection de l'enfance. C'est bien, mais qui les formera? Ce problème a reçu un commencement de solution à Hambourg et à Munich. Voici, du reste, à titre documentaire, le programme du dernier cours tenu dans la première de ces villes :

1. Le problème des aptitudes et l'école : Ce qu'il faut entendre par aptitudes. Examen des aptitudes. Rôle de l'école. Le problème des bien doués. Fiches psychologiques d'observation. Lecture et commentaire de l'ouvrage de Stern : *Jugendkunde als Kulturforderung*. Démonstrations d'examens d'intelligence et de mémoire.

2. Les aptitudes pour des métiers déterminés : Etude des travaux de Münsterberg, Piorkowski, Lipmann. Essai d'examen de conductrices de tramways. Commentaire des méthodes utilisées pour l'examen des typographes, téléphonistes et dactylographes. Fiches, formulaires pour enquêtes. Le système Taylor et l'interprétation allemande.
3. Motifs du choix d'une carrière et des changements de professions : bibliographie du sujet. Dépouillement d'une enquête sur le thème : « Que feras-tu quand tu quitteras l'école ?

(Le cours prochain prévoit l'étude de la question suivante : Influence de la profession sur l'âme de l'ouvrier.)

A Munich, c'est le Séminaire de pédagogie annexé à l'Université qui, sous la direction de l'instituteur *A. Weigl*, organisa plusieurs cours de vacances avec quelques-uns des sujets précités. Il nous semble toutefois — et ceci paraît ressortir du caractère confessionnel du Séminaire — qu'on y accorde une très grande place à la question des aptitudes morales. Nous avons eu l'occasion de suivre d'un peu près les travaux faits et avons été frappés de la tendance pédagogique scolaire donnée à la question de l'orientation professionnelle. D'après les renseignements qui nous sont parvenus tout récemment, cette « Arbeitsgemeinschaft » munichoise (Communauté de travail) aurait déjà fait de belle besogne, puisqu'elle accuse posséder un fichier de 200 professions.

Il était tout naturel que, devant ce mouvement d'études et de recherches, l'*Université* allemande intervienne ; de toutes parts on signale des cours relatifs à la question de l'orientation professionnelle. C'est dire que tout permet d'espérer une solution satisfaisante de la question dans un délai assez rapproché.

La question de l'orientation professionnelle préoccupe également l'**Autriche**, et ceci n'est pas pour étonner ceux qui ont suivi de près les efforts admirables tentés dans ce pays pour l'organisation d'un apprentissage rationnel[1]. Il semble même

[1] Nous avons consacré sur cette question quelques articles parus dans la *Formation professionnelle* de 1914. Entre autres : « Les Ecoles de perfectionnement en Autriche ». Nos 1 et 5.

que l'Etat veuille faire beaucoup sur ce point : le 1er janvier 1918 était créé à Vienne un « Ministère de protection sociale » (Ministerium für soziale Fürsorge) qui, entre autres attributions, aurait à s'occuper « de l'orientation professionnelle de la jeunesse quittant l'école et des œuvres de protection de cette même jeunesse employée dans l'industrie ». Une telle création ne pouvait manquer d'être saluée par les nombreuses associations d'apprentissage qui sillonnent l'Autriche ; aussi la « Lehrlingsfürsorgekommission » du Conseil scolaire viennois des Ecoles de perfectionnement s'empressait-elle d'envoyer au nouveau Ministère un mémorandum détaillé d'où nous extrayons les quelques passages suivants[1] :

« Aujourd'hui, il n'y a pas moins de sept ministères auxquels est soumise la protection de la jeunesse ouvrière : le Ministère du Commerce, le Ministère des Travaux publics, le Ministère de l'Instruction publique et des Cultes, le Ministère de l'Intérieur, en certains points, le Ministère de la Justice, le Ministère de l'Hygiène publique et le Ministère de protection sociale. » Ne nous soucions pas trop de cet imbroglio ! Ne sommes-nous pas près d'en avoir presque autant chez nous ?

Bref ! Pour qu'une orientation professionnelle puisse être couronnée de succès, est-il dit en substance dans le mémorandum précité, elle ne doit pas seulement intervenir au moment où l'enfant quitte l'école, elle doit être préparée pendant la scolarité avec le concours de la maison et de l'école. Parents, maîtres et médecins scolaires doivent consigner toutes les observations qu'ils ont pu faire, et « c'est sur cet ensemble que se basera l'orientation ». On n'ignorera certes pas la volonté de l'enfant, mais on prendra soin de l'examiner très attentivement, sans oublier qu'une grande place sera faite aux aptitudes intellectuelles, morales et physiques et qu'il faut tenir compte des conditions économiques.

Jusqu'ici, rien qui puisse nous surprendre : c'est un peu ce que nous avons vu en étudiant ce qui se faisait dans les autres pays. Mais pourquoi la Commission viennoise ajoute-t-elle : « Il faut que dans l'orientation professionnelle, le *professionnel*, l'homme de métier, joue un rôle important, car

[1] On en trouvera le texte complet dans : *Die gewerbliche Fortbildungsschule.* Vienne. Pichler. 1918.

seul (c'est nous qui soulignons) il est en état, grâce à ses expériences, de déterminer définitivement l'appropriation professionnelle » ? Nous avons déjà eu l'occasion de répondre à cette objection[1]. Disons encore quelques mots à ce sujet. Qu'on n'aille surtout pas nous accuser de nier la compétence du professionnel ; nul plus que nous, peut-être, ne cesse de demander, partout où l'on s'occupe de la jeunesse ouvrière, l'avis des patrons, contre-maîtres et ouvriers eux-mêmes. Ce n'est que par une collaboration intime avec eux qu'il sera possible d'arriver à des résultats satisfaisants. Qu'on se garde bien toutefois d'exagérer leur compétence dans un domaine qui est plus que professionnel, puisque, comme nous croyons l'avoir suffisamment montré, il touche à la psychologie et à la pédagogie, à la sociologie et à l'économie politique, etc., etc... N'est-il pas à craindre qu'un professionnel ne se cantonne uniquement dans les « tours de main » de son métier, qu'il ne voie que le côté économique de la question, que sa spécialisation ne l'empêche de considérer, dans le sujet qui se présentera à lui, autre chose qu'un producteur ? Qu'on songe aux nombreuses enquêtes auxquelles les professionnels ont été invités à collaborer ! Que de fois, les réponses données ont été de la plus grande... banalité ! Pourquoi, dès lors, vouloir les soustraire à la direction, aux suggestions d'un non-professionnel, d'un « psychologue de métier » en l'occurence ? Ne serait-ce pas là une crainte du pédagogue qui verrait d'assez mauvais œil la création des « psychologues scolaires » ? Mais ces derniers, pour réussir, ne seraient-ils pas tout heureux de solliciter le concours de tous ?

C'est du reste l'avis du professeur *Dück*, d'Insbrück, une des rares personnes de la monarchie austro-hongroise qui, avec le directeur du laboratoire de psychologie de Vienne, *Kammel*, se soient intéressées à la question de l'orientation professionnelle.

Mais nous ne saurions oublier dans ces « précurseurs » les organisations admirables des **Etats-Unis**, d'où est parti le mouvement de l'orientation professionnelle. Si nous n'étions

[1] J. Fontègne et E. Solari : *Essai de psychologie professionnelle sur le travail de la téléphoniste.* (Sous presse.). Genève. Archives de Psychologie. 1918.

pas trop limité, nous aimerions raconter les débuts si intéressants du *Vocational Bureau* de Boston, créé par le professeur Parsons, vous donner connaissance des longs questionnaires qu'il adressait aux jeunes gens qui venaient lui demander des conseils, vous citer les résultats obtenus dans le Nouveau-Monde. Mais ceci risquerait de nous conduire beaucoup trop loin. Retenons seulement, pour le moment, que l'Amérique s'est, ici encore, présentée à la vieille Europe avec ce souci qui la caractérise de mettre « the right man in the right place » [1].

En tous cas, je ne cacherai pas que, pour créer à Genève le C. O. P. dont je vais maintenant vous entretenir, je me suis largement inspiré de ce qu'avaient fait nos voisins médiats et immédiats. Puisse ce qu'ils m'ont suggéré être de quelque utilité pour la jeunesse ouvrière de nos pays latins !

Fonctionnement du C. O. P. en général.

I

Supposons maintenant, pour la clarté de notre exposé, qu'un enfant de 14 ans, sur le point de quitter l'école primaire et décidé à faire l'apprentissage d'un métier, se présente, sans autre, au C. O. P.

Tout d'abord, nous aurons avec lui un petit *entretien*, dans lequel nous l'amènerons à parler des désirs de ses parents, des matières d'enseignement qu'il préfère, de ses jeux, lectures et occupations favorites, des personnes auxquelles il aimerait à ressembler, des sociétés, scolaires ou extra-scolaires, dont il fait partie et du rôle qu'il y joue; nous lui ferons raconter les songes qu'il aurait pu avoir relativement à la profession qu'il désirerait embrasser, lui demanderons ce qu'il commencerait s'il était très riche; nous le prierons

[1] Je m'excuse de ne pas traiter plus complètement cette question de l'orientation professionnelle aux Etats-Unis. Je compte la reprendre après la guerre, lorsque les documents qui me sont nécessaires arriveront plus facilement chez nous.

d'exprimer deux ou trois vœux, le ferons parler de son état de santé, de ses maladies antérieures, etc.; puis nous l'engagerons à nous dire le métier ou les différents métiers qu'il voudrait exercer, les motifs de son choix, les raisons pour lesquelles il s'est arrêté on non à la profession de ses parents, l'idée qu'il se fait de sa vie future, les chances d'avenir qu'il escompte, etc.

Nous tenons beaucoup à cette *prise de contact* entre l'enfant et le conseiller de « vocation ». Si ce dernier sait parler au cœur du premier, s'il s'y entend à faire surgir ce qui est latent en lui, si, surtout, il sait gagner sa confiance par l'intérêt qu'il lui montre, nul doute qu'il n'arrive à obtenir une foule d'indications des plus précieuses. Depuis que le C. O. P. de Genève a été créé, il m'a été donné d'interroger une vingtaine de jeunes gens de 13 à 17 ans ; je suis on ne peut plus ravi des résultats que m'a donnés l'entretien de trois quarts d'heure que j'ai eu avec eux. Il va de soi que le « conseiller de vocation » devra avoir à sa disposition tous renseignements utiles sur la *famille* de l'enfant (parents, parents adoptifs, tuteurs), sur l'âge et la profession des différents membres, sur le milieu (moral et social) dans lequel l'enfant est appelé à vivre, sur les travaux — domestiques ou autres — auxquels il est astreint, etc.

Et notez bien que tous ces renseignements sont indispensables, si on veut orienter convenablement l'enfant. Permettez-moi ici une petite parenthèse qui, du reste, ne m'éloigne pas de mon sujet. Je voudrais dire quelques mots sur le rôle — tant psychologique qu'économique et social — que joue la famille dans le choix de la profession de l'enfant.

Famille et profession. — Dans la préface de son ouvrage quasi classique : *Education et hérédité,* Guyau écrit : « Beaucoup de gens élèvent leurs enfants non pour les enfants mêmes, mais pour eux... C'est l'éducation égoïste. Il est une autre sorte d'éducation qui prend pour but, non plus le plaisir du père, mais le plaisir du fils apprécié par le père. Ainsi un paysan, qui a passé toute sa vie au soleil, considérera comme un devoir d'épargner à son fils le travail de la terre ; il l'élèvera pour en faire un petit bureaucrate, un pauvre fonctionnaire

étouffant dans son bureau, qui s'en ira mourir phtisique dans quelque ville. » Et il conclut : « La vraie éducation est désintéressée. »

Une question se pose aussitôt : L'éducateur doit-il inciter l'enfant à suivre la profession du père ? Pour y répondre, nombreux sont les points de vue à envisager.

Laissons, tout d'abord, parler l'enfant et relevons les observations diverses que les psychologues ont été amenés à faire sur ce point.

C'est encore à l'Ecole viennoise de psychologie individuelle que nous nous adressons. Pour elle — et les faits le confirment de jour en jour — la profession est, pour l'enfant, « un signe caractéristique régulier, inséparable des grands ». Nous nous rappelons avec plaisir les idées si originales et si riches en enseignements qu'énonçait à ce sujet le Dr E. *Schneider*, de Berne, quand il nous parlait des jeux de l'enfant, du « kleiner Gernegross » (le petit suffisant), comme il se plaisait à l'appeler. L'enfant qui se vêt des habits d'une grande personne, qui désire avoir une grande bouche, disait-il, de grandes oreilles, de grands pieds, qui, à table, se met à la place d'une grande personne et se comporte comme elle, l'enfant qui, dans ses jeux, prend le rôle d'un adulte, ne fait-il qu'imiter ? Ne joue-t-il pas réellement le rôle des personnes qu'il voudrait être, avec lesquelles il s'identifie pleinement ? La famille le comprend-elle toujours bien ? Nous rencontrons trop fréquemment encore chez le père cette autorité absolue qui ne peut faire que des âmes d'esclaves, cette autorité qui oublie que, dans sa fantaisie, l'enfant reste toujours — le petit égoïste qu'il est — ce « souverain absolu » qui, vis-à-vis de son père, finira par nourrir une résistance intérieure pouvant aller parfois jusqu'à la haine. Aussi, rien d'étonnant à ce que l'enfant ne veuille pas embrasser la profession du père, vis-à-vis duquel il se sent toujours dans une sorte d'opposition mi-consciente, mi-inconsciente.

Il ne nous paraît pas inutile de citer les observations si fines présentées à ce point de vue par *Kramer*. « La première personne, écrit-il, qui, comme représentant d'une profession, va à l'encontre de l'enfant est, la plupart du temps, le père. » Or, comment réagit l'enfant ? (Le choix d'une profession est,

épétons-le, une réaction de l'enfant sur sa situation générale, a vie dans la famille, son état physique et intellectuel, ses endances et inclinations.) Il est frappant de voir combien rédominent les professions ayant trait aux *transports* (10 sur 7 dans une classe, 31 sur 44 dans une autre). On peut donner omme raisons : le plaisir du mouvement, du déplacement ; nais n'y a-t-il pas aussi les rapports de l'enfant avec les arents, principalement avec le père? « L'enfant a suffisamment l'occasion de voir avec quelle précaution, quelle peur et uelle nervosité les adultes qui l'accompagnent, voire même on père « tout puissant », traversent les voies ou se meuvent ans la rue, alors que les conducteurs de véhicules ne semblent nullement faire attention aux passants et accomplissent eur besogne en toute tranquillité... Cette crainte semble iminuer la valeur de l'adulte, du père, et rehausser celle du onducteur. » Quoi d'étonnant, dès lors, que l'enfant désire tant evenir cocher, wattman?

Pourquoi sur 27 élèves examinés par Kramer, 16 choisisent-ils le métier de *soldat*? C'est que « l'extérieur frappant, e port des armes, la vue de troupes marchant au pas au son le la musique, éveillent chez l'enfant des comparaisons l'homme à homme qui ne sont pas toujours à l'avantage du ère civil, fût-il riche fabricant ou haut fonctionnaire. »

N'en est-il pas de même en ce qui concerne les *professions venturières*? Personne n'ignore que, chez l'enfant, l'action la lus insignifiante a la plus grande importance. Chez lui, tout st grand. « Quand le père ouvre une caisse avec le marteau t le coin, il a, aux yeux de l'enfant, bien plus de grandeur ue s'il raconte avoir établi un bilan d'affaires ou trouvé un iagnostic exact. La vie d'aventures est pleine de ces activités ui imposent... L'espoir d'être autorisé, par suite du choix e la profession, à accomplir des actes qui, à la maison, lui ont défendus, remplit l'enfant d'une foule de rêves et de ossibilités de grandeur qui n'ont rien de comparable avec les onctions du père. »

Plus haut que le père, telle semble être la formule !

Notez bien qu'il n'y a pas toujours opposition nettement narquée; on se tournera directement vers la profession du ère qu'on souhaitera exercer sous une forme supérieure : le

fils du concierge de l'Ecole primaire supérieure se fera instituteur, le fils du facteur deviendra employé des postes, le fils du modeste expéditionnaire d'un ministère cherchera à entrer comme fonctionnaire de l'administration centrale après avoir passé par la Faculté de droit, le fils d'un peintre en bâtiments rêvera d'être un jour un artiste peintre célèbre... Si rivalité il y a entre père et fils, cette rivalité ne se trouve-t-elle pas fréquemment excusée par un désir légitime du père qui voudrait que son fils eût meilleur temps que lui, par l'ambition de la mère qui abhorre les mains calleuses?

Est-ce à dire pourtant qu'il n'est pas des cas — et ils sont nombreux, heureusement — où l'enfant se tourne de gaîté de cœur vers la profession d'un père qu'il admire et qu'il aime?

D'autre part, qu'est-ce qui expliquerait bien pourquoi, selon l'observation de *S. v. Maday*, des fils de commerçants, c'est-à-dire de personnes ayant une profession nettement matérielle, vont, de préférence, vers les professions idéalistes et demandent à devenir poètes, peintres, philosophes?

Passons sur ces observations d'ordre purement psychologique — mais que nous avons néanmoins tenu à relever, tant il est vrai qu'elles peuvent éclairer plus d'un problème troublant — et voyons, *au point de vue économique*, les rapports qui existent entre la profession des parents et celle que choisissent les enfants.

Deux auteurs anglais, S. J. *Schapman* et W. *Abbott*, étudient dans le *Journal of the Royal statistical Society*, de mai 1913, la tendance qu'ont les enfants, malgré les considérations psychologiques qui précèdent, à embrasser la carrière du père. Leur enquête porte sur 2415 élèves, de 15 à 30 ans, des écoles du soir du Lancashire.

Pour *Dupréel*, il y a lieu de distinguer les familles peu nombreuses et les familles nombreuses [1]. Dans les premières, dit-il, l'ambition générale est de maintenir les enfants au même rang social que les parents et, plus souvent encore, comme nous l'avons vu plus haut, de leur permettre de s'élever.

Les professions enviées seront celles « qui demandent une

[1] *Bulletin Solvay*, n° 9, novembre 1910, p. 537-38. — Communication de M. Dupréel sur : « Les causes et les effets de l'accroissement, de la diminution et de l'état stationnaire de la population. »

éducation prolongée, une instruction technique (diplômes, examens),puis comportent des débuts qui apportent avec eux toute la considération sociale attachée à la profession. La période des études elle-même implique déjà une bonne part de cette considération. » Ce sont les professions dites libérales. Et dans les familles où il y a peu d'enfants, c'est vers elles qu'on dirigera ce qu'on est convenu d'appeler les bons sujets; ceux dont les connaissances seront moins vastes et les aptitudes moins marquées iront aux professions plus modestes, mais qui, extérieurement, ressemblent assez aux premières, qui « ont ce même caractère de n'impliquer, au début, aucun signe de déchéance spéciale. » Qu'on songe aux petits emplois de fonctionnaires, aux professions bureaucratiques !

Quant aux enfants des familles nombreuses, plus laissés à eux-mêmes, ils auront une répugnance moindre « pour les déchéances provisoires des débuts de carrière et pour l'émigration », ce qui explique qu'ils se porteront de préférence vers les professions industrielles et commerciales. Nous ne manquerons pas de les y encourager, d'autant plus que ceux qui viendront des « classes moyennes »[1] auront plus de chances, étant donné leur éducation, leur instruction, leur désir légitime de s'élever, d'y dépasser les degrés inférieurs.

Federico Chessa, étudiant le problème de la transmission héréditaire des professions[2], conclut que plus il y a d'enfants dans une famille, moins l'hérédité professionnelle est naturellement manifeste (ce qui, du reste, s'explique très facilement), qu'elle est généralement plus marquée pour les professions « exigeant un grand développement intellectuel et une grande habileté technique, une sorte de spécificité acquise. » Mais attention ! Est-il bon, comme le demandait *Guyau*, de presser le fils de suivre la profession du père, toutes les fois, du moins, « que cette profession, comme celle d'artiste,

[1] H. Joly étudie le problème de l'éducation des classes moyennes et montre bien que de « ces classes laborieuses, il sort des jeunes gens d'une autre trempe », capables de former une véritable élite professionnelle. *L'Education*, décembre 1915.

[2] Federico Chessa : *La tranmissione ereditaria della professioni*. (Turin Bocca. 1912.)

d'homme politique, de savant, ou simplement d'« homme occupé », d'« homme distingué », a exigé une dépense nerveuse trop considérable » ?

Si nous en avions le temps, nous aimerions remonter aux origines des professions, montrer certaines familles, puis certains individus du clan monopoliser quelques fonctions, rappeler les beaux côtés du système corporatif du moyen âge. Mais ceci qui, du reste, est connu de tous, ne pourrait manquer de nous entraîner beaucoup trop loin. Et comme nous avons surtout en vue le choix d'une carrière, demandons-nous plutôt, avec *René Maunier* [1], d'où vient que, chez les primitifs, les « pouvoirs professionnels » aient été attribués à des individus déterminés, à l'exclusion des autres. C'est que « la spécialisation tenait à des sentiments collectifs particulièrement forts. Loin d'être le produit des libres calculs des individus, elle était une règle sociale impérative, un commandement de la conscience collective. Et il ne pouvait en être autrement. Comme les primitifs se ressemblent tous, comme toute initiative individuelle est absente, les différences d'aptitudes et les calculs que suppose l'explication classique ne pouvaient se produire. Les professionnels n'avaient guère plus d'aptitudes à leur tâche que les autres membres du groupe ; il a donc fallu, pour que leur activité leur fût si sévèrement réservée, que la conscience collective leur prêtât une nature et des aptitudes radicalement différentes de celles du commun des hommes. Lorsque les individus ne diffèrent pas entre eux, la spécialisation ne peut avoir une base individuelle : il faut que le groupe leur attribue des différences et des propriétés qu'ils n'ont pas... »

Heureux ces temps où les formes premières de spécialisation n'avaient rien à voir avec les aptitudes, où elles s'imposaient, pour ainsi dire, aux individus, où elles avaient « un caractère tranché, immuable », qu'aucune raison utilitaire ne pouvait justifier. Ces temps ne sont plus : si autrefois, il fallait être détenteur de « forces spéciales » pour exercer les fonctions de magicien, de prêtre, de fabricant de canots, de forgeron, etc., il n'en est plus de même aujourd'hui, comme nous le verrons au cours de cette étude.

[1] René Maunier : « Vie religieuse et vie économique. La division du travail. » (*Revue de Sociologie*, 1908.)

Nous ne voudrions pas terminer cet aperçu succinct sur les rapports de la famille dans le choix de la profession sans signaler l'étude si puissamment riche de *Marie Bernays* sur la sélection et l'adaptation des ouvriers dans la grosse industrie [1], qui viendra comme illustrer toutes les considérations qui précèdent.

L'enquête de l'auteur a porté sur des ouvriers et ouvrières de l'industrie textile de München-Gladbach (provinces rhénanes) :

¼ des ouvriers masculins, soit 174, ou 24,2 %, proviennent de familles dont le père est occupé dans l'industrie textile ;

15,9 % de familles dont les membres sont, en majorité, ouvriers de fabriques ;

ce qui donne :

289 ou 40,1 % de familles « prolétariennes » ;

6,3 % proviennent de familles dont le père est occupé aux bâtiments, aux terrassements ;

28,4 % de familles de paysans (14,5 %) et d'artisans ;

9 % de parents exerçant une profession « supérieure » (sous-officier, instituteur, hôtelier, commerçant, etc.) ;

15 % de parents exerçant une profession « inférieure » (bûcheron, fripier, vannier, fossoyeur, etc.).

Ces chiffres se passent de tout commentaire ! La seule conclusion à tirer est que les ouvriers provenant des couches sociales appelées faussement inférieures sont, pour une foule de raisons dont nous aurons à dire un mot plus loin, attirés de préférence vers la grosse industrie, où ils resteront le plus souvent des ouvriers non-qualifiés.

Si au lieu d'examiner la profession du père, nous examinons celle du grand-père, nous avons, comme pourcentages respectifs (ouvriers et ouvrières ensemble) :

13,9 % — 5,4 % (19,3 %) ; 1,9 % — 38 % (dont 24,8 % de paysans, ce qui s'explique très facilement par l'attrait de la jeunesse campagnarde vers les industries nouvelles) — 5,7 % — 7,9 % ; le reste, inconnu.

Pour finir, relevons le tableau suivant, donné par l'auteur,

[1] Marie Bernays : *Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft der geschlossenen Grossindustrie*. Leipzig. (Duncker et Humblot, 1910, p. 103-118.)

des combinaisons d'influence des parents et grands-parents sur le choix de la profession du fils, combinaisons que l'on retrouve le plus souvent :

Grand-père.	*Père.*	*Fils.*
1. Ouvrier textile.	Ouvrier textile.	Ouvrier textile.
2. Cultivateur.	Cultivateur.	Ouvrier textile.
3. Artisan.	Artisan.	Artisan de fabrique.
4. Cultivateur.	Artisan.	Ouvrier à la tâche.
5. Ouvrier de fabrique.	Ouvrier de fabrique.	Ouvrier textile.
6. Professions inférieures.	Professions inférieures.	Ouvrier textile non-qualifié.
7. Artisan.	Ouvrier de fabrique.	Ouvrier textile qualifié.
8. Cultivateur.	Professions inférieures.	Ouvrier textile non-qualifié.
9. Cultivateur.	Ouvrier textile.	Ouvrier à la tâche.

C'est donc dire que nous devrons porter toute notre attention sur la profession des parents quand nous aurons à éclairer l'enfant sur la profession à choisir : nous n'aurons pas à être étonnés de son goût marqué pour une profession qui ne répond pas à ses aptitudes si nous savons, par exemple, que tel ou tel membre de sa famille exerce la profession souhaitée; nous ne nous étonnerons pas moins de la répugnance qu'il pourrait marquer pour un métier qui nourrit à peine sa famille!... [1] C'est dire qu'il sera toujours bien difficile de conseiller en ne se guidant que sur ce seul point. Si, au moins, les questions d'*hérédité* étaient mieux connues ; si nous étions sûrs que l'habileté manuelle du père, par exemple, se transmît inévitablement au fils. Nous avons certes tous rencontré des enfants d'habiles artisans possédant, alors qu'ils étaient encore bien jeunes, cette souplesse des doigts et des articulations, cette adresse de la main, cette précision de mouvements qui caractérisaient les œuvres de leur père. Mais est-il possible de généraliser sur des cas qui n'ont pas l'air de se présenter en trop grand nombre? Cette question de l'hérédité des aptitudes mériterait d'être mise à l'étude par les

[1] Dans une excellente étude parue dans l'*Année psychologique* (1911), Lapie note que :
dans la Creuse, 438 enfants sur 547 reprennent le métier du père, soit 80 %;
» Marne, 417 » 601 » » » 69 %;
aux environs de Paris, 40 %;
Voir également dans la *Formation professionnelle* (n° 17, 1918), une note de F. Buisson relative aux réponses de 731 enfants de 13 ans de la ville de Springfield (Illinois).

psychologues. Déjà un psychologue allemand, *W. Peters*, s'est occupé des aptitudes psychiques [1]. Après avoir examiné dans différents villages de Bavière les certificats scolaires de sortie de 1162 enfants, de leurs 344 parents, de 117 grands-parents et de 11 arrière-grands-parents, il arriva aux conclusions suivantes qui peuvent présenter un certain intérêt pour le conseiller de vocation :

1. La moyenne des notes des enfants est d'autant plus mauvaise que celle des parents était faible.

2. En général, les aptitudes des enfants ne sont influencées héréditairement que d'un seul côté (par un seul parent).

3. La similitude de notes n'est pas la même pour toutes les matières; c'est en conduite que la corrélation est la plus grande ($\rho = 0{,}73$).

4. Règle générale, les mères exercent une influence d'hérédité plus grande sur les enfants que les pères, et cette influence est plus profonde sur les filles que sur les garçons ($\rho = 0{,}48$ et $0{,}34$).

5, Par contre, le grand-père semble exercer une plus grande influence sur les petits-enfants que la grand'mère (0,36 contre — 0,06).

Si, d'autre part, nous voulons bien ne pas oublier que certaines caractéristiques d'un individu se retrouvent dans deux générations qui précèdent, par exemple, nous admettons qu'il est de toute utilité de posséder le plus possible de renseignements sur la famille de l'enfant qui se présentera au Cabinet d'orientation professionnelle...

Je m'excuse de cette digression un peu longue; elle était toutefois nécessaire pour montrer combien est complexe et vaste le problème de l'orientation professionnelle.

* * *

L'entretien terminé, nous passerons à l'*examen médical* de l'enfant, auquel il convient, je crois, d'accorder une importance primordiale. Cet examen doit, à mon avis, comporter

[1] W. Peters : *Über Vererbung psychischer Fähigkeiten*. Leipzig, Teubner. 1916.

des observations *physiologiques, anthropométriques et médicales.*

Examen physiologique. — Les docteurs *J. Leclercq*, de Lille, et *P. Mazel*, de Lyon, ont consacré à cette question une étude succincte[1] à laquelle il nous plaît d'emprunter quelques renseignements :

Une école nouvelle, disent-ils, s'est créée, « qui se propose l'utilisation rationnelle et scientifique de la machine humaine, utilisation basée sur la connaissance anatomique et physiologique de l'organisme humain. » Ses précurseurs sont : *Galilée, Léonard de Vinci, La Hire* (1680), *Amontons* (1700), *Coulomb, Adam Smith* (1776), *Charles Bablage* (1832) et *Hirn* (1855). La voie est ouverte : l'école **allemande** des *Fick, Henke, Braune, Fischer, Zuntz, Durig, Du Bois-Reymond, Peder, Rubner, Löwy, Katzenstein, Tigerstedt*, etc. ; l'école **italienne** des *Trèves* et *Mosso;* l'école **française** des *Chauveau, Marey, Demény, Richer, Broca, Weiss, Waxweller, Joteyko, Laufer, Langlois, Buyse, Imbert, Amar, Lahy*, etc..., s'efforcent d'arriver à la solution du problème suivant : **Comment obtenir le maximum de rendement avec le minimum de fatigue ?**

Nous ne pouvons, sans risquer de sortir des limites que nous nous sommes assignées, étudier ici le fonctionnement du « *moteur humain* », dont la complexité est si grande, le problème de la « *puissance motrice humaine* » (lois de la contraction musculaire, de l'irritabilité musculaire, énergie physiologique, travail produit, fatigue musculaire, etc.), les « organes intimes de la machine qui doivent fournir et apporter aux muscles le combustible et l'oxygène, c'est-à-dire l'énergie chimique nécessaire au travail » (appareils respiratoire, circulatoire)[2]. Il nous faudrait également passer en revue les différentes études qui ont été publiées sur la physiologie du travail professionnel, ou plutôt de l'application de la méthode physiologique au travail professionnel : c'est *Taylor* et son système que nous aurions à citer, le travail du carrier sur la

[1] D'après Leclercq et Mazel : *La main-d'œuvre nationale après la guerre*, p. 53-91. *Larousse*, 1916.

[2] Nous renvoyons sur ce point aux ouvrages de :
J. Amar : *Le moteur humain et les bases scientifiques du travail professionnel.* (Dunod et Pinat, 1913) ;
Et aux nombreuses études du Dr A. Imbert (Montpellier).

roue à chevilles et celui des détenus anglais sur les roues pénitentiaires étudié par *Mavier*, la manœuvre de la lime présentée par *Amar*, celle du marteau, de la pelle, du treuil, du cabestan ; le travail au cabrouet, si finement décrit par *Imbert*, celui de la dactylographie par *Carpentier*, des mineurs par *Langlois*, etc., etc.

Et toutes ces notions sont utiles à savoir, non seulement pour l'organisation de la production, mais aussi — et c'est ce qui nous intéresse le plus — pour « orienter l'ouvrier vers le travail qui convient le mieux à son organisme ». C'est dire qu'il est de toute nécessité de connaître les *particularités physiologiques* du futur ouvrier.

« Ainsi l'examen extérieur d'un sujet permet de reconnaître déjà si ce dernier doit se livrer à un travail de force ou à un travail de vitesse : des membres très développés, une musculature saillante, des muscles épais et durs, un thorax large, une taille cambrée, caractérisent l'ouvrier de force ; le travail de vitesse est le fait de sujets maigres, élancés, à musculature peu développée, mais aux membres longs, au système nerveux puissant. »

La « morphologie dynamique » a, du reste, distingué les quatre types suivants, selon le développement présenté par les organes essentiels du moteur humain : type *digestif*, type *musculaire*, type *respiratoire*, type *nerveux*.

Le *type digestif* se caractérise comme suit : abdomen accusé, grand appétit, digestions faciles ; muscles bien développés, mais sans exagération ; capables d'un effort puissant et prolongé, « car il se produit, chez eux, un apport important et permanent de combustible au niveau des organes moteurs ». Deux sous-types : « le type lourd et massif, trapu, ramassé sur lui-même : c'est le type-bœuf des Américains, susceptible de porter des fardeaux » ; l'autre est représenté par des hommes plus grands, à leviers longs, à mouvements de grande amplitude, à membres peu gros, mais musclés, à tube digestif bien développé. La plupart des ouvriers métallurgistes rentreraient dans cette catégorie.

Le *type musculaire* se rapproche du précédent, mais n'en a pas la résistance : il se fatigue vite.

Le *type respiratoire* « est représenté par des sujets de taille généralement moyenne ou au-dessus de la moyenne, au

thorax développé, aux membres longs, aux muscles allongés et déliés ». Voici ce qu'en dit le Dr *J. Noé*[1] : « La prédominance respirative se révèle par le développement exagéré de l'étage moyen de la face. Les dimensions de cet étage moyen sont augmentées aux dépens de celles de l'étage supérieur (cérébral) et de l'inférieur (digestif). Le front et le menton sont fuyants. La face prend un aspect losangique. Le thorax s'allonge, au point de prendre la plus grande partie du tronc. Les muscles n'y forment pas de relief. L'amplitude respiratoire augmente... »

Il va de soi que ce type est impropre aux travaux très pénibles ; néanmoins, il est susceptible de « remplir une tâche demandant, à la fois, une certaine force et de la souplesse ». Une sorte d'instinct, un tactisme, dit l'auteur précité, le « pousse à se placer automatiquement, en toutes circonstances, dans les conditions qui réduisent au minimum les perturbations physico-chimiques du milieu respirable. Une sensibilité spécifique lui fait fuir tout ce qui est susceptible de léser les poumons et les bronches. C'est ainsi qu'il est incommodé par la présence de gaz délétères, même en faibles traces, ainsi que par les parfums trop intenses et les odeurs trop fortes. Ce qui lui est surtout préjudiciable, c'est le séjour dans une atmosphère confinée. »

Que d'indications précieuses pour le service d'orientation professionnelle !

Le *type nerveux* est celui « des sujets maigres, peu musclés, actifs, capables d'efforts successifs, parfois violents, incapables d'un effort continu et prolongé, à mise en route rapide ».

Peut-être cette division demanderait-elle à être plus précise ; ou plutôt il conviendrait d'arrêter pour chaque type les professions ou métiers auxquels il peut prétendre. Nous ne doutons pas que les nombreux physiologues qui se sont mis à l'étude de l'impérieuse question de la rééducation des mutilés n'arrivent bientôt à nous fournir ces renseignements qui seraient, pour nous, de première utilité.

[1] Dr J. Noé : *Le type respiratif chez l'homme.* (Paris. Rousset 1914.)

Examen médical. — Il ne nous appartient pas de dire au médecin à quel examen il doit procéder pour reconnaître si un sujet donné est apte ou non à une profession déterminée. Nous ignorons également s'il se servira des données de morphologie dynamique dont nous avons parlé plus haut. En tout cas, ce qu'il sera essentiel de connaître, c'est la valeur de l'*appareil respiratoire* (périmètre thoracique moyen, capacité vitale pulmonaire, rythme respiratoire), de l'*appareil circulatoire* (pouls, tension artérielle, etc.), de l'*appareil digestif*, de l'*appareil génito-urinaire*, etc. [1].

L'examen de l'appareil respiratoire montrera si l'enfant est apte ou non à des travaux durs et prolongés, à des efforts violents ; le médecin notera s'il y a prédisposition à la tuberculose, à la moiteur des mains ; il indiquera si la présence de hernies, de varices, si la forme des pieds et la disposition des jambes ne lui sont pas un empêchement pour l'exercice de certaines professions.

Avec une autorité que nul ne songera à critiquer, j'espère, il déconseillera aux cardiaques certaines professions du bâtiment et de manutention, encouragera les nerveux aux occupations de jardinage, aux métiers « faciles », aux emplois de bureaux, et les éloignera de toutes celles où il peut être fait usage de boissons alcooliques. A ceux qui sont atteints de maladies de la peau, il montrera les inconvénients qui pourraient résulter, pour eux et pour les autres, à choisir une profession les obligeant à un contact permanent avec le public, etc....

Qu'on veuille bien songer — pour ne citer qu'un cas entre mille — à l'importance d'un examen sérieux de la *vue* chez le jeune homme en quête d'une profession.

Dans la *Jugendfürsorge* (1900, p. 145), *Radziejewski*, publiant une étude sur les rapports qu'il y a entre la vue et la profession, trouve que sur 2000 enfants examinés, 60 % au moins n'étaient pas aptes à embrasser la carrière qu'ils avaient préalablement choisie, par suite de défauts visuels.

[1] Les docteurs Leclercq et Mazel donnent, dans l'ouvrage cité, un type de fiche pouvant servir de modèle pour l'examen initial de l'ouvrier. Il nous semble que le C. O. P. pourrait y puiser des instructions utiles pour l'examen des futurs apprentis.

D'autre part, il est établi qu'un assez grand nombre de personnes sont atteintes d'achromaptosie, c'est-à-dire qu'elles confondent un grand nombre de couleurs que l'homme à la vue normale distingue parfaitement. Dans un travail qu'il consacre à l'importance du sens des couleurs pour le choix des professions, *A. Guttmann*[1] montre l'inconvénient qu'il y a à ne pas être apte à distinguer les couleurs, les nuances. Non sans raison, il demande l'exclusion des daltoniens de la majorité des services des chemins de fer et de la marine, et il montre que jamais, dans les exploitations agricoles, ils n'arriveront aux mêmes résultats que les normaux : n'y a-t-il pas constamment à distinguer le vert du brun, par exemple, le brun du rouge, le rouge du vert (fruits mûrs et fruits verts) ? Peut-on concevoir un horticulteur parfait ne pouvant pas reconnaître les différentes couleurs? Il en est de même pour le géologue, le chimiste, le physicien, le naturaliste; le médecin aura fréquemment à examiner la couleur de l'épiderme (maladies cutanées), des muqueuses, etc., il devra pouvoir se rendre parfaitement compte des réactions qui se produisent à l'examen des urines, par exemple. — Qu'on songe également aux ennuis que pourraient s'attirer les pharmaciens et droguistes qui confondraient le rouge et le vert. Est-il besoin de dire que seront exclus des teintureries, tanneries, des ateliers de lingerie et de modes, de certains ateliers d'imprimerie et de reliure tous ces anormaux de la vue, que le photographe, le peintre, le tapissier, le bijoutier et les magasins d'alimentation ne les accepteront pas en apprentissage ?

S'il en est ainsi, sera-ce trop que d'exiger, avant l'entrée dans une profession, un examen minutieux de la vue et du sens des couleurs ?

Nous reproduisons en annexe le tableau remis par le professeur *Truc* aux élèves, en fin de scolarité, pour les guider dans le choix d'une profession. Les professions ordinaires y

[1] Alfred Guttmann : « Die Bedeutung des Farbensinus für die Berufswahl ». *Die Umschau*, p. 447-450. 25 mai 1912. N° 22.

Achromaptosie = abolition de la perception des couleurs. La rétine ne fournit que la sensation du blanc, du noir et des teintes intermédiaires. L'achromaptosie partielle est la cécité pour certaines couleurs. Elle porte surtout sur le rouge et le vert et prend alors le nom de *daltonisme*. On compte 1 à 2 daltoniens sur 100 individus, dit A. Pizon.

sont classées d'après leurs exigences visuelles et l'acuité minima de chaque œil. Nous ne pouvons que regretter l'absence faite à l'examen du sens chromatique...

Peut-être nous demanderez-vous qui doit faire cet examen de la vue? Il va de soi que le médecin scolaire est tout désigné ; nous dirons même que c'est à lui seul qu'il appartient de le faire, si l'on veut, par exemple, déceler les hypermétropes, pour lesquels l'emploi de l'échelle optométrique ne suffit pas, et encore faudra-t-il que ce médecin soit un spécialiste... En tous cas, si l'enfant se présente au Cabinet d'orientation professionnelle sans bulletin médical scolaire[1], il appartiendra au médecin de ce Cabinet de faire un examen de sa vue des plus rigoureux[2].

Et ce que nous disons pour la vue vaut également pour les autres parties du corps. Il serait certes à souhaiter que l'initiative prise par le professeur Truc fût suivie par d'autres collègues s'intéressant au choix des professions[3].

Nous savons bien que mieux vaudrait posséder, pour chaque profession en particulier, la liste des aptitudes physiques nécessaires. Mais, en attendant, ne pourrions-nous pas afficher

[1] Le Carnet sanitaire des écoliers du canton de Genève comporte une fiche spéciale pour l'examen des yeux, avec les mentions suivantes :
Acuité visuelle (œil droit, œil gauche).
Réfraction et accommodation.
Strabisme.
Paupières.
Conjonctives.
Appareil lacrymal.
Cornées.
Globe oculaire.
Lésions internes et profondes.
Perception des couleurs.
Observations :
Notes et décisions du médecin :
Qui ne voit de quelle utilité est cette fiche pour le conseiller de vocation ? Tout commentaire serait superflu, croyons-nous.

[2] Ces examens de la vue demandent un spécialiste, tant il est difficile de dissocier l'intelligence de la sensibilité brute. Ainsi il arrivera qu'un daltonien finira par repérer les couleurs pour lesquelles il est « aveugle », grâce, par exemple, à des différences de clarté ; d'où nécessité d'un grand nombre d'épreuves à faire pour déceler le daltonisme, l'achromaptosie partielle.

[3] Voir aux Annexes le tableau remis par le professeur Truc aux élèves, en fin de scolarité, pour les guider dans le choix d'une profession. Les professions ordinaires y sont classées d'après leurs exigences visuelles et l'acuité maxima de chaque œil. Un tel tableau ne mériterait-il pas de figurer dans tout C. O. P. et dans toute classe d'élèves sortants?

dans nos écoles, ou mieux remettre en fin de scolarité aux élèves sortants un formulaire semblable à celui qui a été dressé par la « Société allemande d'hygiène populaire » et dont nous donnons également copie dans les Annexes [2]. Les prescriptions de ce formulaire pourraient être expliquées, commentées par le maître, le médecin scolaire ou le conseiller de vocation dans un entretien auquel seraient conviés les parents.

Donnons encore, à titre documentaire, le tableau des aptitudes physiques exigées pour les différentes professions, ou mieux le tableau des *contre-indications*, tel qu'il est présenté dans le *Wegweiser zur Berufswahl für Knaben und Mädchen*, remis aux élèves sortant des écoles primaires de Zurich :

Une forte *constitution physique* et une grande *force musculaire* sont absolument nécessaires pour : fondeurs, forgerons, serruriers, maçons, charpentiers, quincaillers-ferblantiers, boulangers, bouchers-charcutiers, brasseurs, de même que pour le cultivateur. De plus, les couvreurs, ramoneurs, ferblantiers, charpentiers et maçons devront être exempts de *vertige*.

Les personnes souffrant des *yeux* sont inaptes aux professions de boulanger, confiseur, meunier, forgeron, fondeur, horloger, graveur, coiffeur, tailleur ; lingère, couturière, tailleuse, coiffeuse, brodeuse, tisseuse, etc.

Les *myopes* peuvent, en se servant de lunettes, devenir facilement tailleurs, orfèvres, ciseleurs, graveurs, typographes-compositeurs et sténographes. Mais ils sont inaptes aux emplois des chemins de fer, de chauffeurs, charpentiers, couvreurs, conducteurs de travaux du bâtiment, etc.

On ne conseillera pas à ceux qui souffrent des *oreilles* de devenir boulangers, meuniers, scieurs, tanneurs, forgerons, serruriers ou fondeurs.

Les *durs d'oreilles* ne réussiront ni aux chemins de fer, ni aux services de la poste, ni dans l'enseignement. Ils sont aussi inaptes aux professions qui peuvent occasionner le vertige, comme celles de monteur, tapissier, couvreur, ouvrier des téléphones et télégraphes, de même qu'à celles qui exigent le contact avec le public : employé d'hôtel, cocher, coif-

[2] Sous le titre : « Quelques conseils d'ordre physique relatifs au choix d'une profession.

feur, vendeur, voyageur, employé aux bureaux de renseignements, etc.

Les *maladies cutanées*, les *mains moites* et autres maux semblables éloigneront des professions de cuisinier, boulanger, pâtissier, charcutier, marchand de légumes, mécanicien de précision, électrotechnicien, tisseur, brodeur, masseur, sommelier, coiffeur, peintre, lacqueur, plâtrier, droguiste, etc., cuisinière, vendeuse, brodeuse, lingère, dame de compagnie, etc.

Les *prédisposés à la tuberculose* ne deviendront pas tailleurs de pierre, sculpteurs, polisseurs sur verre, mineurs, tourneurs, ébénistes, typographes, tapissiers, peintres, imprimeurs, tanneurs, boulangers, meuniers, teinturiers, — cuisinières, plumassières, repasseuses, employées de bureau. Le travail de fabrique ne leur conviendra pas non plus. On leur recommandera par contre le travail de cultivateur, jardinier, cocher, portier, agent de police, facteur, — jardinière, fleuriste, domestique. A la montagne, ils pourront choisir d'autres professions qui ne soient pas dures.

Les *maladies de cœur* excluront des métiers de commissionnaire, coursier, ouvrier du bâtiment, brasseur, serrurier, forgeron. On préférera pour les cardiaques un travail régulier, non excitant, et une profession « assise ».

Les *hernieux* (opération à recommander) se garderont de tous travaux exigeant de grands efforts physiques (soulèvement de fardeaux...) et ne chercheront pas à devenir charpentier, forgeron, serrurier, maçon, ouvrier du bâtiment, boulanger, brasseur, etc.

A ceux qui sont *faibles des nerfs*, on recommandera les professions de cultivateur, jardinier, relieur, dessinateur, cordonnier, maroquinier, vannier, brossier, tailleur; ils éviteront tous travaux et plaisirs excitants, irréguliers, ainsi que toute occupation de nuit.

Quant aux *infirmes, estropiés*, etc., ils trouveront un travail selon leur infirmité physique dans les professions suivantes : tailleur, savetier, sculpteur sur bois, horloger, vannier, cartonnier, etc.

Examen anthropométrique. — Je n'insisterai pas davantage sur cette question de l'examen médical ; je voudrais toutefois

vous dire un mot de l'utilité des *mesures anthropométriques* qui peuvent et doivent être prises sur l'enfant. Peut-on compter sur l'anthropométrie pour diagnostiquer et pronostiquer en matières d'aptitudes et d'inaptitudes? Pour le professeur *Manouvrier*, de l'Ecole d'Anthropologie de Paris, non. « Il peut, dit-il, exister telle longueur optima des mains et des doigts, du bras et de l'avant-bras, du tronc et des membres, qui facilitera au maximum telle partie du travail dans une profession » ; mais, ajoute-t-il, « n'y a-t-il pas mille manières pour l'individu de suppléer à l'insuffisance ou à l'excès de telle dimension anatomique par des expédients divers et même par l'adoption de subterfuges fonctionnels ? » C'est possible ; et nous en avons la meilleure preuve dans l'accoutumance des mutilés aux blessures de guerre ; mais est-ce une raison pour se passer des données anthropométriques ? Pourquoi, lorsque nous aurons, par exemple, des moyennes de longueur de doigts et de bras de bonnes téléphonistes, de bonnes dactylographes, de bons pelleteurs, etc..., c'est-à-dire d'ouvriers fournissant un rendement optimum de travail avec un minimum de fatigue, pourquoi, dis-je, ne nous servirions-nous pas de ces mesures pour guider dans le choix d'une profession? En tous cas, s'il est intéressant de déterminer l'*âge intellectuel* (nous connaissons l'*âge chronologique*) d'un sujet, il n'est pas moins important de connaître l'*âge organique* qui nous dira si tel ou tel organe est arrivé au degré de puissance voulue, et nous permettra, non seulement d'arrêter une méthode éducative de ces organes, mais aussi de pronostiquer à quel moment ces mêmes organes seront arrivés à leur complet développement...[1]

Examen scolaire. — Cet examen médical terminé, il ne sera pas sans utilité de passer à celui des *connaissances scolaires*. Toute profession, quelle qu'elle soit, exige un minimum de savoir indispensable. Non, on n'en sait jamais trop pour taper du marteau, et ceci, criez-le bien haut à vos élèves sortants.

[1] M. Edmond Perrier vient de présenter à l'Académie des Sciences (19 août 1918) un travail d'anthropologie pédagogique du Dr Paul Godin, ayant pour titre : *La fiche scolaire*, transformation en indications pédagogiques des données de l'anthropologie sur la nature individuelle de l'enfant des deux sexes, (cf. *Journal officiel* p. 7476-7477).

Le moindre petit manœuvre du bâtiment qui ose jeter un regard de confiance vers l'avenir ne doit pas se contenter de maigres notions de lecture, d'écriture et de calcul. Et, pourtant, combien y en aura-t-il encore de ceux qui se présenteront au C. O. P. qui n'auront malheureusement pas terminé leur scolarité !

Dans une étude de *F. Buisson*, dont nous avons déjà plusieurs fois parlé, nous trouvons que dans 78 villes d'Amérique sur lesquelles a porté récemment une « enquête sur la vocation », le nombre d'enfants qui, à 13 ans, c'est-à-dire dans leur dernière année de scolarité, ne sont pas arrivés au 7me degré, classe normale des élèves de 13 à 14 ans, est très grand. Si dans certaines villes du Massachussets, écrit-il, il y a jusqu'à 75 % des enfants qui ont parcouru le cycle complet, « dans d'autres parties des Etats-Unis, il n'y en a que 50 % ; dans les Etats du Sud, la moyenne tombe jusqu'à 20 % et au-dessous. »

Nous avons sous les yeux les dernières statistiques du canton de Zurich relatives au « choix d'une carrière » des élèves de l'enseignement primaire ayant terminé leurs études au printemps 1917[1]. De 1913 à 1917, sur 19 676 enfants qui ont quitté les écoles primaires (8990 garçons et 10 686 filles) :

1044	garçons	(11,6 %)	et 861	filles	(8,1 %)	sortaient de	6me ou d'une classe inferieure
2144	»	(23,9 %)	» 2100	»	(19,6 %)	»	7me ;
5802	»	(64,5 %)	» 7725	»	(72,3 %)	»	8me.

En ce qui concerne plus spécialement l'année 1917, 63 % des garçons sortants et 70,9 % des filles (soit une moyenne de 67,2 %) avaient complètement terminé leur scolarité.

Les résultats ne sont guère meilleurs pour les enfants des « écoles secondaires » (nos cours supérieurs en France) ; de 1913 à 1917, sur 20 536 sortants (10 618 garçons et 9918 filles) :

319	garçons	(3 %)	et 195	filles	(2 %)	provenaient	de la	1re année
5598	»	(52,7 %)	» 6050	»	(61 %)	»	»	2me »
4698	»	(44,3 %)	» 3672	»	(37 %)	»	»	3me »
3	»	—	» 1	»	—	»	»	4me »

[1] *Statistische Mitteilungen betreffend den Kanton Zürich.* Heft 128. *Die Berufswahl der im Frühjahr 1917 aus der Volksschule ausgetretenen Schüler.* Winterthur, Ziegler. 1918.

Quelles conclusions pratiques tirer de tous ces chiffres ?

1° Surcroît de difficulté, dit Buisson, pour placer ces enfants qui, ayant quatorze ou quinze ans, ont le droit de quitter l'école, mais qui, n'ayant qu'une demi-instruction, seront difficiles à placer ;

2° Nécessité pour le système scolaire national de « trouver une manière de récupérer » ces « non-valeurs ».

Le moyen, nous l'avons déjà signalé à maintes reprises dans nos différentes études : c'est l'introduction, à l'école primaire, des *travaux manuels* et la création des *classes de préapprentissage.* C'est aussi celui que préconise l' « American federation of Labor» qui écrit les lignes suivantes que nous empruntons à l'étude si riche de F. Buisson :

« Le temps est passé où les Etats-Unis tiraient leurs richesses de matériaux bruts obtenus sans beaucoup de peine de leurs mines et de leur sol vierge. Ils sont entrés dans une période où leur fortune dépendra beaucoup plus des qualités du travail humain. Désormais il faudra choisir : ou le déclin industriel, ou une éducation industrielle. Pensez-vous que la classe ouvrière organisée va opter pour le déclin de l'industrie, pour une lutte sur la base d'un travail à bas prix, au lieu du travail méthodique et à grand rendement ? Pensez-vous qu'elle va adopter les méthodes chinoises pour lutter avec l'Europe ? Je puis vous assurer que l'ouvrier américain n'acceptera pas une telle solution du problème. Il insistera sur la nécessité d'un travail intelligent, efficace, organisé, ce qui veut dire qu'il exigera, à l'avenir, comme il l'a déjà fait dans le passé, que l'instruction dans nos écoles publiques soit rendue vraiment démocratique, *que les écoles publiques en général instituent une éducation industrielle, que cette éducation soit fondée sur une étude approfondie des industries permettant de déterminer quelle sorte de préparation industrielle est requise comme la plus profitable pour le bien physique et mental, matériel et social des travailleurs, et comme le plus propre à faire triompher nos meilleures espérances, la prospérité de notre République et l'accomplissement de sa mission de propagatrice des idées humanitaires dans le monde.* » (C'est nous qui soulignons [1].)

[1] Nous sommes heureux de relever ces observations de *Samuel Gompers*, le Président de la puissante C. G. T. américaine. On croit trop en France

Nous reviendrons plus loin sur ce point. En attendant, disons bien franchement que nous ne procéderons pas, au C. O. P. à des examens d'ordre scolaire. Loin de nous cette pensée ; et comme nous avons le plaisir de nous adresser à des membres et à des futurs membres de l'enseignement primaire et primaire supérieur, nous en profiterons pour leur demander de bien vouloir, eux aussi, s'intéresser à la question du choix d'une carrière. Combien ils faciliteraient notre tâche s'il leur était possible de nous fournir, pour chaque enfant, des notes succinctes, des monographies brèves qui consigneraient les résultats obtenus dans chaque branche, sinon au cours de la scolarité, tout au moins pendant la dernière année scolaire; qui renfermeraient des remarques sur les résultats, exceptionnels ou insignifiants, auxquels il est arrivé, qui nous renseigneraient sur la dynamique de son travail, tant intellectuel que physique, nous traceraient en quelques traits ou au moyen de faits intéressants observés et pris sur le vif son portrait moral.

C'est alors que commencera le travail proprement dit du C. O. P. tel que nous le concevons : à savoir l'*examen psycho- logique général* du futur apprenti sur lequel nous posséderons maintenant un grand nombre de renseignements précieux.

Qu'on me permette d'insister quelque peu sur ce point qui, comme nous l'avons vu au cours de cette étude; a malheureusement été trop souvent laissé dans l'ombre par les « Vocational Bureaux » américains, les « Conseils d'apprentissage » suisses, les « Berufsberatungsstellen » allemandes, les « Lehrlingsfürsorgekommissionen » autrichiennes, les « School Case Committees » anglais, les « Comités de patronage des apprentis » français, etc...

que l'Amérique est « un pays jeune qui n'a encore songé qu'à satisfaire un robuste appétit avec des mets simples ». (Legouez. L'application des méthodes américaines à l'industrie française. L'Union française, 1917, N° 2.) Une réaction semble s'être produite au-delà de l'Océan : le peuple américain a compris qu'il ne fallait pas mésuser des trésors nationaux que renferment les forêts et les montagnes, les fleuves et les mines, qu'il fallait songer à l'avenir.

Quoi d'étonnant, dès lors, que ce soit d'Amérique que soient partis tous les mouvements qui visent, non seulement à la conservation des biens matériels, mais aussi au non-gaspillage du matériel humain : *Vocational Guidance* et *Scientific Management ?*

Ce qu'on a fait jusqu'ici, nous en avons parlé. On a fait ce qu'on a pu, c'est-à-dire du *placement.*

Pourquoi n'a-t-on pas mieux réussi ! C'est que, pour réussir, trois qualités sont absolument nécessaires :

1° la connaissance du *sujet* — de l'enfant;

2° la connaissance de l'*objet* — des professions;

3° la connaissance de l'état du marché du travail et du développement que l'avenir réserve à celui-ci ; autrement dit, du *milieu*, tant statique que dynamique. Or, de ces trois qualités, dont nous disons encore un mot plus loin, l'une : la première, la connaissance de l'enfant, n'est possédée que par bien peu de « placeurs ». Je n'incrimine pas, je constate, d'autant plus qu'une solide connaissance de l'enfant n'est pas toujours si facile.

C'est donc au C. O. P. qu'il appartiendra de déterminer, tout d'abord, le *type d'idéation* du sujet (avons-nous affaire à un visuel, un auditif, un moteur, un mixte ?) ; son *type d'attention*, de dire, par exemple s'il possède l'aptitude de la diriger longtemps sur un ou plusieurs objets, si elle est soutenue, périodique, rythmique, papillonnante ; si l'*observation* du sujet est minutieuse ou non, spontanée, lente, rapide, etc.

C'est encore au psychologue de déterminer le type de *mémoire :* la rapidité, l'étendue, la fidélité de la mémoire, si l'enfant manifeste une mémoire spéciale pour les sons ou les couleurs, les lieux ou les formes, les personnes ou les nombres, etc. Puis, chaque sujet sera appelé à fournir son *« équation personnelle »* qui permettra, à l'examen de ses *temps de réaction*, de dire s'il possède ces qualités délicates qui font rapprocher « le fonctionnement du système nerveux de l'aviateur, par exemple, de l'état de machinisme imperturbable requis de l'appareil lui-même », s'il saurait, le cas échéant, faire preuve d'impassibilité, de présence d'esprit...

Quant aux observations du *domaine sensoriel*, et elles sont non moins nombreuses qu'importantes, elles porteront sur la détermination de l'acuité spéciale et sur la finesse des perceptions des sens, sur la détermination des seuils de sensibilité pour les couleurs, les sons, les poids, les longueurs, les températures ; autrement dit, le sujet sera appelé à discerner les nuances de couleurs, les différences de poids, etc.

L'expérience psychologique décèlera si nous avons affaire

à un type d'*imagination* sensoriel, idéel ou constructif, ou, en d'autres mots, artiste, savant ou technicien ; si le sujet résiste facilement ou non aux *suggestions*, s'il a une tendance à la surestimation ou à la sous-estimation ; s'il se laisse facilement entraîner à l'*automatisme*, à la *routine* : s'il sait s'*adapter*, sans trop de difficultés ou de fatigue à une tâche nouvelle, etc.

C'est également au C. O. P. qu'on étudiera le *dynamique du travail* — tant intellectuel que physique — du futur apprenti. Il n'est pas sans intérêt, en effet, de connaître s'il travaille vite ou lentement, quelle est sa rapidité en lecture, en écriture, en calcul écrit et mental, si son travail est régulier ou irrégulier, etc. Quant aux *mouvements*, dont l'importance dans la vie professionnelle ne peut être contestée par personne, qui ne voit combien il peut être nécessaire d'en connaître scientifiquement la vitesse initiale, la vitesse après exercice, avec fatigue, la régularité, le rythme, la précision, la force, etc.

Et il est un point sur lequel je me permets d'attirer tout particulièrement l'attention : c'est celui de l'*habileté manuelle*. En effet, au début de son activité, nul doute que le C. O. P. n'ait à faire le triage, pour ainsi dire, de ceux que leurs aptitudes désignent tout particulièrement pour les professions commerciales et de ceux qui pourront embrasser une carrière industrielle (petite industrie, métier...). Il s'agira donc d'essayer de déterminer l'habileté manuelle de chacun... Je sais bien qu'un des meilleurs moyens, pour y arriver, serait de mettre le jeune homme ou la jeune fille pendant trois mois, six mois, un an, deux ans, en apprentissage chez un menuisier ou chez une modiste. D'accord ! Mais, si au bout de ce temps plus ou moins long, notre sujet est déclaré inapte à tout travail manuel, n'aurez-vous pas, ainsi que lui, du reste, à regretter le temps, les efforts et l'argent perdus ? N'oublions pas, comme l'écrivait récemment *F. Buisson*, que l'apprenti qu'on a aidé à bien choisir reste en place, au lieu de céder à l' « humeur vagabonde qui a été pendant si longtemps la calamité de l'apprentissage de hasard ». Il y aurait bien encore un moyen à proposer : ce serait de prier les autorités compétentes d'introduire une réforme tant attendue de tous, à savoir la transformation de l' « *école assise* » actuelle, pour reprendre la pittoresque expression de M. *Briod*, cette école du passé où la première place est accordée au livre, à la

mémorisation, au savoir, au banc, à l'élément statique, en un mot, en *« école du travail »* où école de l'action où dominerait l'élément dynamique, où le regard percerait vers l'avenir, où l'enfant, ce « merveilleux tripoteur des choses », pourrait mettre en valeur et, par conséquent, les faire connaître, ses facultés d'initiative et d'invention, ses aptitudes physiques, intellectuelles, morales, techniques, artistiques et sociales... Et ceci me conduit à demander l'introduction à l'école, et dès le plus jeune âge, des *travaux manuels* et des *classes de préapprentissage*, puissants révélateurs d'aptitudes. Sans insister davantage, la question me paraissant suffisamment amorcée par les différentes brochures qui se publient actuellement sur les rapports de l'Ecole et de la Vie, je répète qu'à l'intellectualisme trop souvent étroit qui nous a tous régis, doit succéder un *manualisme* large et généreux, véritable école d'auto-instruction et d'auto-éducation [1].

Je ne vous cacherai pas qu'au début de mes expériences devant servir à déterminer le degré d'habileté manuelle d'un élève, j'ai été quelque peu inquiet. Avais-je le droit de les faire autre part qu'à l'atelier ou à la forge ? Les déductions que je pouvais tirer ne risqueraient-elles pas presque toujours de rester purement théoriques ? Le Dr *Imbert* est venu nous enlever nos craintes et c'est avec satisfaction que nous relevons une de ses conclusions : « Il y a donc lieu de conclure, écrit-il, que, même pour un acte aussi mécaniquement et physiologiquement simple que celui de la flexion ou de l'extension des doigts, l'inhabileté et la maladresse d'exécution (ce qui, soit dit en passant, nous tourmentait toujours dans nos recherches) ne sont pas imputables aux muscles, mais aux centres nerveux de commande. » Et il ajoutait : « En résumé, et sans vouloir procéder à une généralisation trop hâtive, on peut, pour le moins, conclure que, même pour des travaux professionnels essentiellement mécaniques, l'apprentissage doit bien souvent viser l'éducation des centres nerveux, et non celle des muscles, et que *l'aptitude et l'habileté profession-*

[1] Nous n'en disons pas plus pour l'instant, notre cours de cet hiver sur « Le travail manuel à la base d'une éducation harmonieuse », à l'Institut J.-J. Rousseau (Ecole des Sciences de l'Education) de Genève, devant paraître sous le titre : *Manualisme et Education.*

nelles dépendent plus des qualités intellectuelles que des qualités physiques[1] ».

Nous pourrons donc, au C. O. P., essayer de dégager le degré d'habileté manuelle du futur apprenti, de cette « Handfertigkeit », mélange harmonieux d'aptitudes physiques et intellectuelles. Je ne reviendrai plus sur les données qu'il est essentiel de connaître relativement à la souplesse des articulations, à la mobilité des phalanges et à la sensibilité cutanée : l'examen anthropo-médical nous renseignera suffisamment à ce sujet. Nous étudierons plutôt *de quelle façon l'enfant conçoit l'objet à exécuter*, c'est-à-dire son sens des *dimensions*, son sens des *formes*, son aptitude — intuitive, analytique ou synthétique — à *combiner*, son sens de la *perspective* (intuitive, constructive), son *goût esthétique*, de quelle manière il saurait *utiliser économiquement la matière*, etc.

Nous n'oublierons pas non plus le phénomène important de *la fatigue* et *fatigabilité* qui tend à faire fléchir la *courbe de rendement*...

Je ne prétends pas avoir épuisé la liste des problèmes qu'aura à résoudre le C. O. P. ; mais vous me direz peut-être qu'un tel examen psychologique demandera beaucoup de temps. Je vous le concède ; et pourtant, que sont, après tout, les quatre ou cinq heures que passera le jeune homme au C. O. P. auprès des années de lassitude, de découragement, qu'il serait appelé à vivre, s'il ne choisissait pas une profession qui réponde à ses aptitudes?

Donc, puisque nous savons, par exemple, qu'une bonne *vue aperceptive* est nécessaire pour le géomètre, l'électro-technicien, l'architecte, etc... ; qu'une *attention soutenue* est la caractéristique du coupeur, du typographe, de l'horloger, du mécanicien de précision ; que le *type visuel* réussira, de préférence, dans les industries et arts graphiques et devra être exigé de la brodeuse, de la modiste, etc... ; qu'une *disposition motrice* (kinestésique) convient pour les métiers techniques ; que les métiers graphiques et artistiques appellent à l'aide une bonne *mémoire des formes ;* qu'on doit exiger des facteurs, contrôleurs de tramways, agents de police, libraires... une *mémoire dura-*

[1] C'est nous qui soulignons. — Nous sommes arrivés aux mêmes conclusions dans nos recherches sur le travail de la téléphoniste.

ble; qu'une *adaptation rapide* est souhaitable pour les employés aux différents services de renseignements, aux photographes, aux sommeliers..., alors qu'un pouvoir d'*adaptation lente* convient pour les ouvrages de précision, les travaux des champs et des jardins..., qu'une *compréhension objective* des choses est nécessaire pour le reporter, l'interprète, l'agent de police ; qu'on ne demandera jamais une trop grande *force de résistance suggestive* aux employés de banque, aux caissiers..., pourquoi n'emploierions-nous pas tous les moyens qui s'offrent à nous pour découvrir les aptitudes qui sont latentes chez les enfants ? Et qui ne voit que la *psychologie expérimentale* (psychologie appliquée au choix des professions) est toute désignée pour le faire ?

Je sais bien que certaines personnes voudraient encore aller beaucoup plus loin et que, puisqu'il s'agit de déterminer les aptitudes d'un sujet, on pourrait, disent-elles, faire appel à la chiromancie, phrénologie et autres sciences occultes. Laissons, pour le moment, ces personnes travailler dans leur domaine et, le cas échéant, sachons retenir les indications qui pourraient nous être de quelque utilité. N'en est-il pas de même pour la *graphologie*, par exemple.

« L'écriture des enfants, dit Solange Pellat [1], n'est pas aussi riche en renseignements que celle des adultes. Il est rare qu'elle permette de faire des portraits psychologiques vraiment complets et pénétrants. Ce n'est pourtant pas une raison pour ne point l'étudier. Loin de là ! L'expérience montre qu'elle est déjà très féconde en indications utiles, et qu'elle en donne parfois de première importance. »

Retenons les excellents conseils que donne l'auteur sur le secours que peut apporter la graphologie dans les conseils à donner pour le choix d'une profession : « Le commerce exige un esprit pratique, économe et quelque peu acquisiviste. Donc si un jeune homme veut s'y engager, et que son graphisme ne révèle rien de tout cela, prévenez-le ! Il y a des carrières qui demandent un peu d'esprit de lutte joint à du savoir-faire (barreau, commission en marchandises, diplomatie, etc...) ; il faut en conséquence, que le tracé révèle quelque goût pour la polémique et quelque habileté.

[1] Solange Pellat. — L'éducation aidée par la graphologie. — Paris, Basset, 1913.

Les jeunes gens, même brillants, qui sont trop nerveux (écriture saccadée même dans les périodes de repos), ou trop impressionnables (écriture présentant constamment de nombreuses inégalités), ou trop irréfléchis (écriture désordonnée, sans pleins ni déliés, avec une accentuation et une ponctuation négligées), doivent être, en général, détournés des carrières à l'entrée desquelles se présente un concours difficile, demandant de la présence d'esprit ; ils ne peuvent guère non plus s'engager dans celles qui, à un moment donné, réclament beaucoup d'attention et de sang-froid (celles où l'on expose sa vie, celles de marin, d'explorateur, de mécanicien, de chauffeur, de couvreur de toits, etc...). Pour eux, les professions agricoles, qui détendent les nerfs, qui calment, qui conservent la santé, semblent les plus recommandables ; parmi les études, celles qui leur conviennent le mieux sont celles où le diplôme s'obtient par une série de petits examens répétés, et non par un examen ou un concours unique.

Les carrières nécessitant surtout du jugement et un esprit organisateur demandent une écriture calme, sobre, bien équilibrée ; celles qui exigent un homme actif, ayant l'esprit d'entreprise, une écriture rapide, ferme, à coups de plume vifs, où les barres de *t* soient plutôt jetées en avant. »

D'après Mme *de Salberg*, les bons calculateurs auraient en général une écriture arrondie. Pour le Dr *Joire*, l'écriture des mathématiciens présente « des lettres petites et surtout des traits sobres ».

En tous cas, « il faut, pour les emplois où l'on calcule un tracé clair et sobre, suffisamment appuyé, sans indices d'étourderie, où les points sur les *i* et les signes de ponctuation soient bien à leur place ».

Quant à certaines professions libérales, elles « nécessitent le goût du raisonnement, l'instinct de la déduction (lettres généralement liées dans les mots, mots liés entre eux çà et là) ; d'autres, au contraire, l'esprit d'intuition (lettres généralement séparées dans les mots, jambages d'une même lettre parfois disjoints...) ».

Conseillons, dit Solange Pellat, en terminant, « de détourner des emplois où l'on soit peu surveillé — et sans leur dire

pourquoi, ceux dont l'écriture porte les tristes marques de la fausseté ou de la méchanceté », (p. 179-182[1]).

Il ne nous appartient pas d'en dire davantage ; tous les ouvrages de graphologie que nous avons pu consulter (abbé Michon, Crépieux-Jamin, Solange Pellat, Joire, Binet, etc.), s'accordent à reconnaître que cette science peut fournir d'utiles indications sur un sujet. Pourquoi la négligerions-nous ? Pourquoi ne pourrait-elle pas servir de contrôle, par exemple, aux renseignements divers qui nous seraient fournis par les parents, les maîtres ou la méthode expérimentale ? En tous cas, l'examen attentif d'une page écrite par un enfant nous renseignera bien souvent sur le caractère de cet enfant. N'est-ce pas, du reste, de cette façon que certains employeurs jugent les candidats qui se présentent à eux pour la première fois ?

J'ai, jusqu'ici, laissé un peu dans l'ombre le côté *aptitudes morales*. C'est qu'il est bien difficile de reconnaître, au moyen d'expériences appropriées, le degré de *confiance*, par exemple, qu'on peut accorder à un enfant, l'*honnêteté* dont il saurait faire preuve au cours des circonstances, s'il est enclin ou non au *mensonge*, à la hâblerie, etc... Assez nombreux sont les psychologues qui s'occupent de cette question. Certains résultats — qu'il ne m'est naturellement pas possible de communiquer ici — ont déjà été obtenus, par l'école de Zurich notamment ; et il faut bien espérer qu'aidés des appréciations que pourront nous fournir les maîtres et les parents, il nous sera possible, dans un délai assez rapproché d'accorder à cette question des aptitudes morales l'importance qui lui est due.

[1] Le mensonge par bêtise se décèlera, par exemple par « une écriture très grossissante, dont les lettres vont fortement en augmentant de hauteur du commencement à la fin du même mot », la ruse par l'écriture « gladiolée » (contraire de la précédente), la flatterie par l' « écriture caressante », la brutalité par une « écriture à pleins renflés, des points et des accents épais et bas sur les lettres », etc... (Pellat.)

L'écriture serrée et commune, crochets en retour très prononcés, indique l'avarice et l'égoïsme à un haut degré. (P. Joire.)

A titre documentaire, le graphomètre d'un auteur allemand qui, d'après la mesure de l'inclinaison de l'écriture, décèle les qualités d'un individu.

I. Nature froide. IIa. Dissimulation, raideur. IIb. Sensibilité, mais pas de passion. III. Sentimentalité, passion. IV. Sensitivité. Passion violente. V. Impressionnalité maladive.

(D'après Dr *Paul Joire*. — Traité de graphologie scientifique. — Paris, Vigot 1906.

Notre examen du sujet est terminé (médical, anthropométrique, scolaire, psychologique), notre certificat psychologique d'aptitudes est établi, il nous reste maintenant à diriger l'enfant vers une profession dans laquelle il a toutes chances d'arriver à un bon rendement. Aidés dés renseignements économiques qui nous auront été fournis de toutes parts (Chambre du Travail, Sociétés d'apprentissage, etc.) nous le désignons pour une des professions vers laquelle au cours de nos entretiens il aura montré des préférences. Nous nous expliquerons davantage plus loin.

II

Examinons maintenant comment nous procéderons dès qu'un enfant se présentera à nous avec l'idée bien arrêtée d'exercer un métier de son choix, un métier du bâtiment, par exemple.

Si nous consultons, soit un « programme d'apprentissage et d'examen » établi par les « Offices cantonaux de l'apprentissage de la Suisse romande », soit une des intéressantes notices publiées par certains « Comités de patronage d'apprentis », à Paris, ou tout autre document, nous trouvons, pour les métiers de maçon, charpentier, tailleur de pierres, par exemple :

1° Comme *aptitudes physiques* nécessaires : une *constitution robuste*, les ouvriers étant obligés de travailler au grand air et de porter de lourdes charges, un *appareil respiratoire sain*, les travaux s'exécutant par toutes les intempéries et dans un air rempli de poussière, une certaine *force musculaire*, qui peut encore s'acquérir, il est vrai, une *absence de troubles cardiaques*, une *bonne vue*, une non-prédisposition au *vertige* qui, paraît-il, peut se guérir par l'habitude.

2° Comme *aptitudes psychologiques* spéciales : sens des *formes*, *main* habile, calme et sûre, type *visuel*, sens de la *représentation spatiale*, type *régulier* au point de vue *fatigue*.

3° Comme *aptitudes morales :* esprit de *discipline*, *adaptation* facile au *travail collectif*, etc., indépendamment de toutes autres qualités morales qui sont exigées dans n'importe quelle autre profession.

Ceci posé — et nous verrons plus loin que ce schéma suc-

cinct présente des lacunes — reste à déterminer la forme sous laquelle nous arriverons à déceler ces diverses aptitudes chez un individu. Plusieurs méthodes peuvent être employées :

a) Ou bien, nous chercherons à établir une expérience d'ensemble qui présentera une certaine analogie avec la profession du maçon, par exemple. C'est ce que nous appellerons la *méthode synthétique*. Nous la ferons exécuter par un groupe aussi nombreux que possible de bons maçons et de mauvais ouvriers ; nous chronométrerons le temps employé par chacun d'eux, noterons les erreurs commises et arrêterons le *profil psychologique* du très bon maçon idéal, du moyen maçon idéal et du mauvais maçon idéal, profil auquel nous nous reporterons quand nous voudrons juger des aptitudes d'un candidat maçon [1].

C'est la méthode qui fut utilisée en Amérique par Münsterberg pour examiner les futurs wattman et que nous avons reprise cet hiver, en la modifiant quelque peu au Laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université de Genève, c'est celle qu'à un certain moment nous comptions employer pour étudier le travail des téléphonistes. Je dois dire que nous nous servirons de cette méthode aussi rarement que possible.

b) Ou bien, nous fiant aux résultats des plus encourageants obtenus jusqu'à ce jour par les écoles physiologistes française, allemande, italienne et autres dont nous avons parlé, nous pourrons chercher à évaluer en *unités mécaniques* le travail absorbé par certaines opérations-types qui sont considérées comme exigeant un effort maximum dans les principales professions manuelles avec un optimum de rendement et un minimum de fatigue et, comme précédemment, nous pourrons établir les résultats obtenus par les bons et par les mauvais ouvriers, par des apprentis novices ou avancés, par de bons et de mauvais élèves d'écoles professionnelles. Puis, nous arrêterons à quel chiffre devra atteindre tout candidat à une profession. C'est ce que nous appelons la *méthode physiologique ;* ce n'est pas non plus sur elle que, pour le moment, tout au moins, nous compterons pour établir notre diagnostic.

[1] Pour plus de détails, voir notre étude déjà citée sur le « Travail de la téléphoniste ».

c) Reste une troisième méthode : la *méthode analytique.* Elle consiste à décomposer chaque métier en une série de *gestes* et de *mouvements* et à examiner chaque sujet sur chacun de ces gestes et de ces mouvements. C'est ce qui a été fait pour les relieurs, les employés de grandes maisons de commission, les ingénieurs électro-techniciens, les ouvriers du bâtiment, etc., en Amérique, en Autriche et en Allemagne. C'est cette méthode que, dernièrement, nous avons employée à Genève pour les téléphonistes, que nous avons expérimentée avec quelques dactylographes et que nous mettrons prochainement à l'essai pour les typographes et les mécaniciens...

En tous cas, quelle que soit celle que nous adopterons, il nous faudra toujours connaître à fond les différents métiers pour lesquels se présenteront les sujets, c'est-à-dire :

a) leurs caractéristiques psycho-physiques ;

b) la structure des outils dont le maniement est exigé ;

c) les attitudes à prendre pour produire le plus de travail possible avec la moindre dépense d'énergie, etc...

Disons tout de suite que les conditions du paragraphe *a* constituent plus spécialement les données qu'il est nécessaire de connaître pour l'orientation professionnelle, alors que celles des paragraphes *b* et *c* sont plutôt demandées pour une étude concernant la sélection professionnelle et la physiologie du travail professionnel. Je dois toutefois ajouter que toutes ces questions se touchent de très près.

Mais qui nous fournira tous ces renseignements? Peut-on vraiment demander à une seule personne de connaître les milliers et les milliers de professions existantes? Ce n'est que par une collaboration intime des groupements intéressés que nous obtiendrons quelque chose d'utilisable. Ce qu'il nous faudrait — et ceci au plus tôt — ce serait une *monographie de chaque métier* aussi complète que possible. Cette monographie fournirait toutes indications utiles sur :

l'*objet* du métier ;

les *aptitudes* (physiques, intellectuelles, morales, sociales...) nécessaires pour l'exercer ;

la forme et les conditions de l'*apprentissage* ;

les progressions de *salaire* ;

les chances d'*avenir* :

les inconvénients possibles, tant au point du vue *hygiénique* qu'au point de vue *moral;*

le cœfficient professionnel de *chômage;*

et, actuellement, les répercussions probables de la *guerre.*

C'est dire qu'une *enquête* de grande envergure est absolument nécessaire. Peut-être pourra-t-on me répondre qu'elle a déjà été faite un peu partout [1]. Mais à quelle époque?

Les questionnaires posés n'étaient-ils pas souvent par trop vagues? Les réponses obtenues ne brillaient-elles pas fréquemment, comme nous l'avons, du reste, déjà dit, par leur... banalité? Ne se contentait-on pas trop uniquement de formuler, comme aptitudes, celles qui, pour ainsi dire, sont communes à la grande majorité des professions?

Et puis n'envisageait-on pas seulement la situation du moment — dont il faut naturellement tenir compte, il est vrai — et ne négligeait-on pas le *côté dynamique* du métier, que caractérisent la transformation des industries et des professions, les traités de commerce avec les pays voisins, les besoins nouveaux d'une société nouvelle (extension de la main-d'œuvre féminine à des professions et industries qui, jusqu'à maintenant, lui restaient fermées, pénurie de main-d'œuvre — nationale, masculine, etc., etc...).

Je suis assez à mon aise pour vous parler de ce genre d'enquêtes, l'actif secrétaire du Département de l'Industrie et du Commerce du canton de Genève ayant promis au C. O. P. le concours le plus dévoué pour celles qu'il aurait l'intention d'entreprendre. Certes, la tâche est ardue, mais y a-t-il quelque chose qui puisse arrêter l'ardeur de ceux qui veulent se consacrer au bien de la jeunesse ouvrière, et, par contrecoup, de la société? Nous présenterons prochainement un questionnaire détaillé conçu dans les idées exprimées plus haut.

Et cette enquête suffirait-elle? Ne devons-nous pas connaître aussi un peu la vie — tant intérieure qu'extérieure — des ouvriers dont nous voulons analyser la profession, l'« air » qu'ils respirent, les desiderata qu'ils expriment? Comme il

[1] En particulier, celle qui vient d'être faite dernièrement par l'« Association française pour la lutte contre le chômage ».
Voir aussi quelques monographies de métiers dans le *Journal des internés français.*

nous serait agréable de pouvoir, le cas échéant, mettre, comme on dit communément, « la main à la pâte ». C'est dire que, dès aujourd'hui, nous sollicitons le concours de tous : patrons comme ouvriers, collectivités comme individualités. Ce concours, du reste, nous est acquis d'avance, j'en suis convaincu, tant il est vrai que les cités laborieuses de Zurich ou de Genève, de Lausanne ou de Bâle... ont à cœur de former une jeunesse digne d'elles.

Munis de tous ces renseignements, nous nous mettrons à l'œuvre. Comment ? Nous l'expliquerons dans quelques minutes par un exemple concret.

Vous vous étonnez sans doute de ne m'entendre parler que des professions manuelles, de celles qui exigent un apprentissage pour arriver à un travail qualifié. Laissez-moi tout de suite dissiper la fausse idée qui aurait pu germer en vous : le C. O. P. s'occupera tout aussi bien des professions commerciales qu'industrielles, des professions libérales qu'*agricoles*. Pour ces dernières, nous n'oublierons pas que la vocation du jeune paysan est fragile, qu'on ne peut la sauver, comme l'écrivait le Dr *Labat*, « que par un ensemble de précautions dont la première est de la laisser dans le cadre où elle est née. Elle participe à tous les caractères de l'âme paysanne, qui vit sur des hérédités et des traditions mystiques, racines plongeant dans la profondeur du moi comme celles d'un vieux chêne dans l'humus du champ familial. Préparée par de longs atavismes, la vocation paysanne naît du charme de la nature, qui, s'associant à celui des travaux journaliers, met une ferveur d'admiration dans l'âme de l'enfant, frissonnante de ses premiers émois ; pour entretenir et exalter cette ferveur, une ambiance favorable est absolument nécessaire. Loin des labours, on ne crée pas artificiellement une vocation paysanne, pas plus qu'on ne l'y cultive... Séparée de la terre, comme Antée quand il ne la touchait plus, la vocation perd sa force, languit et bientôt s'éteint[1] ».

Le C. O. P. étudiera même la possibilité de *sélectionner* scientifiquement les enfants devant, à un âge donné, entrer dans un établissement d'enseignement primaire supérieur, secondaire ou technique, autrement dit il essayera, comme le

[1] Dr *Emmanuel Labat*. — Le devoir paysan (*Revue des Deux-Mondes*) 1er sept. 1917, p. 153-179.)

demande le Prof. *Ed. Claparède*, de « dépister ces surnormaux qu'il s'agit de ne pas laisser s'égarer dans de modestes carrières où risqueraient de s'éteindre leurs aptitudes latentes [1] », sans compter qu'il cherchera à détourner des études ceux qui n'ont aucune chance d'y réussir.

De même, il s'intéressera à la question d'*orientation professionnelle féminine*, tant il est vrai que la femme a, surtout dans les pays belligérants, le droit et le devoir d'entrer plus avant dans la vie économique du pays, et qu'aujourd'hui plus que jamais doit disparaître « cette routine traditionnelle renforcée par l'égoïsme des hommes installés dans la place depuis toujours », qui reléguait la femme dans des métiers-impasses, des « blind-alley », comme disent les Anglais.

Si le médecin-physiologiste allemand *Mobius* a pu soutenir la thèse de l'infériorité féminine, si un autre Allemand : *Lessing* a pu dire que « la femme qui pense ressemble à un homme qui se farderait », nous croyons, avec *Amar* [2], qu'il n'y a pas, entre l'homme et la femme de différence de degré intellectuel, de puissance cérébrale, de quantité d'énergie psychique, mais qu'il s'agit tout simplement, d'une question de qualité. Aussi, aurons-nous, au C. O. P. à examiner les aptitudes de la femme pour ces travaux où la vitesse supplée souvent à la force, travaux qui entraînent, eux aussi, la fatigue « mais dans une mesure qui écarte le surmenage et sauvegarde les lois profondes de l'organisation du sexe faible ».

Ce que nous aimerions, c'est que tous ceux qui ont à cœur l'éducation de l'adolescence ouvrière et la prospérité du pays s'adressent en toute confiance au C. O. P. ; ce n'est — et on ne saurait trop le répéter — que lorsque nous serons vraiment tous pour un et un pour tous que la plupart des grands problèmes sociaux — et celui de l'orientation professionnelle de la jeunesse en est certainement un — seront sur le point d'être résolus...

Utopiste, me direz-vous, qui osez croire qu'un séjour de

[1] *Ed. Claparède.* — La sélection des bien doués et l'accès de tous aux études supérieures.
(Causerie sur l'Education de la *Tribune de Genève*, 31 mai 1918.)

[2] *Jules Amar.* — Réflexions d'un physiologiste sur la femme et le féminisme.
(*Revue Bleue*, 16-23 février 1918.)

quelques heures dans un Laboratoire de psychologie expérimentale, une conversation de quelques instants avec un enfant que vous voyez pour la première fois, une visite plutôt rapide dans quelques entreprises commerciales ou industrielles, suffiront pour pouvoir orienter la jeunesse vers la meilleure profession pour lui et la collectivité.

Utopiste, tant que vous voulez ! Toutefois, j'aimerais — bien qu'il me semble avoir déjà été un peu trop long — vous narrer, oh ! très brièvement, ce que le Cabinet d'Orientation professionnelle de l'Institut J.-J. Rousseau, à Genève, a déjà fait.

Le C. O. P. de l'Institut J.-J. Rousseau, à Genève.

Tout d'abord, il s'est *documenté,* il se documente et continuera à se documenter : il n'ignore plus ce que certaines organisations de la Suisse allemande ou de France, d'Autriche ou d'Angleterre, d'Allemagne ou d'Amérique, font ou tentent de faire. Il essaie leurs méthodes, retient ce qu'il y a de bon, corrige et améliore ce qui lui paraît devoir être utilisé, rejette ce qui ne lui semble pas suffisamment applicable.

J'ai parlé d'une *enquête* qu'il projette de faire, avec l'aide du Département du Commerce et de l'Industrie et de la Chambre du Travail, sur les caractéristiques psycho-physiques de différents métiers.

Tout récemment, grâce au bienveillant appui du Département de l'Instruction publique, et en particulier de M. le professeur Malche, directeur de l'Enseignement primaire, que nous sommes heureux de pouvoir remercier ici, il a pu entreprendre, dans toutes les écoles primaires et cours complémentaires de la ville de Genève, une *enquête sur la vocation* qui lui a fourni trois à quatre mille documents que les élèves des différentes sections de l'Institut J.-J. Rousseau viennent de dépouiller. Ce que cette enquête nous apportera, nous ne pouvons encore le dire. Il ressort toutefois du premier travail de dépouillement général auquel nous nous sommes livré, qu'outre les renseignements d'ordre psychologique des plus intéressants qu'elle nous donnera, elle servira de base pour :

une orientation nouvelle de l'enseignement primaire,

devant conduire à
une orientation professionnelle rationnelle.

Vous dirai-je également que nous avons en vue un projet de *livret scolaire*, de fiche individuelle qui, d'après nous, devrait suivre le jeune homme, comme le font le livret militaire et le casier judiciaire ? Ce livret, dont nous avons parlé à maintes reprises, nous voulons le mettre à l'essai pendant quelque temps, et si les résultats obtenus répondent à notre attente, nul doute que nous ne fassions tout ce qui est en notre pouvoir pour le répandre.

Et puisque nous parlons de fiches, signalons aussi le modeste essai de *fiche professionnelle provisoire* que nous rêvons de remettre aux instituteurs qui voudraient bien se charger des premières directions à donner aux enfants et aux familles, relativement au choix des professions. On trouvera, en annexe, un modèle d'une de ces fiches établie pour le métier de tapissier-décorateur.

En possession de fiches semblables pour chaque profession, l'instituteur serait en état de renseigner — provisoirement du moins — les familles qui s'adresseraient à lui, et ainsi la tâche, déjà lourde, il faut l'avouer, du C. O. P. en serait d'autant allégée, puisqu'il ne s'y présenterait, en grande partie, que des enfants ayant déjà quelque idée sur la profession qu'ils voudraient exercer.

Le C. O. P. de l'Institut J.-J. Rousseau a fait plus. Voulant, pour ainsi dire, « se faire la main », il a entrepris, cet hiver, un « Essai de psychologie professionnelle sur le travail de la téléphoniste ». M. E. Solari, élève de l'Institut J.-J. Rousseau, actuellement assistant au Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université de Genève, et moi, après avis favorable de la Direction des Téléphones à Berne, nous nous sommes mis, cet hiver, en relations suivies avec le personnel du Bureau central de Genève. A la suite d'une conférence, à laquelle assistèrent, entre autres, le directeur de Genève et son chef de réseau, ainsi que deux délégués désignés par l'arrondissement de Lausanne, il fut reconnu qu'on devait exiger d'une bonne téléphoniste à Genève :

1° Une *taille* plutôt grande ;
une bonne *vue*, exempte de daltonisme ;
une bonne *ouïe* (tant de l'oreille droite que de l'oreille gauche) ;

un *estomac* solide.

2° Une bonne *mémoire* auditive, et particulièrement une bonne mémoire des *nombres ;*

une *attention* soutenue et distributive, la téléphoniste ayant à s'occuper, en même temps, de différents signaux lumineux ;

une aptitude spéciale à la *détermination exacte de l'espace,* puisque, comme d'intuition, elle doit pouvoir toucher un point d'un espace donné avec le plus de précision possible ;

une grande *précision de mouvement ;*

une grande *rapidité de mouvement,* une bonne téléphoniste ayant à donner, à Genève, un maximum de 160 communications à l'heure, ce qui suppose que, à certains moments de la journée, ce nombre peut approcher du double ;

un *temps de réaction* faible,

et une résistance marquée à la *fatigue.*

3° Certaines qualités morales dont la plus importante est, sans contredit, la *conscience.*

En possession de ces renseignements, nous étudiâmes le moyen de diagnostiquer les aptitudes psychologiques mentionnées sous le chiffre 2, l'examen des aptitudes physiques étant fait — plutôt partiellement, il est vrai — par la Direction, et les candidates se présentant toutes munies d'un certificat médical. Puis, nous aidant d'essais réalisés en Amérique, nous arrêtâmes une série de tests, auxquels se soumirent de bonne grâce une trentaine de demoiselles-téléphonistes et un nombre égal d'élèves de l'Institut J.-J. Rousseau. Je n'ai guère le temps de décrire ce que furent ces expériences ; on aura l'occasion d'en connaître le détail, le C. O. P. se proposant de publier les résultats intéressants de ses travaux et recherches.

D'après les données des diverses expériences, il fut procédé à un classement des téléphonistes. De son côté, la Direction dressa une liste, par ordre de mérite, de ses employées. Les deux classements furent comparés et, chose réjouissante, voici les observations encourageantes que nous fûmes appelés à faire :

a) Le rang des 7 premières téléphonistes de notre classement correspondait, à une exception près, à celui qui avait été établi par la Direction ;

b) les 5 dernières se trouvaient être les 5 dernières dési-

gnées par cette même Direction, également à une exception près ;

c) pour les 18 autres qui formaient, en somme, le « gros tas », il y avait un léger flottement, oh! peu sensible, dû à deux raisons principates que je tiens à signaler :

1° Toutes les téléphonistes du Bureau central de Genève n'ayant pas subi l'examen psychologique, il était assez difficile, à la Direction, de dresser un classement régulier dans lequel n'entraient pas une bonne moitié des employées ;

2° Le classement de la Direction avait été guidé par certaines considérations qui nous étaient totalement inconnues et dont nous n'aurions, du reste, pas pu tenir compte, à savoir : la bonne volonté au travail.

Ce que nous cherchions, c'était le rendement optimum d'une bonne téléphoniste, ce qu'elle était capable de faire et non ce qu'elle faisait ordinairement. D'ailleurs notre troisième, classée vingt-deuxième par la Direction, peut, de l'avis de ses chefs, faire une très bonne téléphoniste[1]. Ceci n'infirme donc pas, mais vient plutôt confirmer la valeur de nos expériences.

Que tirer de tout ceci pour l'Orientation professionnelle?

Tout d'abord, le *profil psychologique* de la très bonne téléphoniste « idéale », c'est-à-dire de celle qui, à chaque expérience, aurait obtenu le meilleur résultat, se serait classée première ; puis le profil de la téléphoniste moyenne « idéale », c'est-à-dire de celle qui, dans chaque expérience, aurait le 15me rang; enfin celui de la mauvaise téléphoniste « idéale », c'est-à-dire de celle dont les résultats, à chaque expérience, seraient les plus mauvais.

Dès lors, une jeune fille se présenterait-elle à nous pour savoir si elle est apte à faire une bonne téléphoniste, nous lui ferions subir l'examen psychologique dont nous avons parlé plus haut, à la suite de quoi nous dresserions son profil psychologique. S'il se trouve entre celui de la téléphoniste moyenne et celui de la très bonne employée, il y a toutes probabilités pour qu'elle devienne une bonne téléphoniste. Si non, il vous est facile de tirer vous-mêmes la conclusion. —

[1] Dans le travail à paraître, il s'est produit, après coup, quelques modifications dans les chiffres et classements, qui ne changent en rien les conclusions auxquelles nous sommes arrivés.

Voici, en gros traits, notre façon de procéder ; je n'insiste pas plus!

* * *

Comme on a pu le voir, la tâche du C. O. P. est vaste. Si j'ai mentionné beaucoup de problèmes, il en est encore beaucoup aussi que je n'ai pas signalés. J'aurais dû parler d'une classification psychologique des différentes professions, de la psychologie des professions dites supérieures, etc., etc..., mais ceci me ferait sortir des limites que je me suis assignées. Je crois toutefois avoir suffisamment prouvé que ce qu'il faut, c'est :

1° Le concours le plus dévoué et le plus actif de tous les groupements, associations, individualités, etc., s'intéressant à la question de l'adolescence en général et de l'adolescence ouvrière en particulier ;

2° Un « matériel humain » assez grand pour que les nomnombreuses expériences que nous aurons à faire aient la plus grande chance de valeur scientifique ;

3° L'indulgence et la patience de ceux qui s'adresseront à nous.

Nous ne pouvons pas encore offrir beaucoup pour l'instant ; mais nous avons l'enthousiasme et la volonté de réussir : n'est-ce pas déjà beaucoup ? Et même, si nous ne parvenions, au début, qu'à dégager de la grande masse, d'une part, les *surnormaux professionnels* — peut-être les futurs hommes de génie, les inventeurs — et, d'autre part, les *déficients professionnels* qui seront, bien souvent, des anormaux, des arriérés pédagogiques, n'aurons-nous pas lieu d'être satisfaits ?

Le rôle de l'Ecole dans l'orientation professionnelle.

Je ne voudrais pas terminer cet exposé sans revenir rapidement sur le rôle que le *personnel enseignant* et l'*école* sont appelés à jouer dans cette question de l'orientation professionnelle.

Ce que je leur demanderai tout d'abord, c'est de faire *aimer le travail*. J'aimerais, avec *Carlyle* et *Tolstoï*, *Ruskin*, *Robert*

Seidel, et bien d'autres encore, chanter l'« Evangile du Travail »; j'aimerais citer quelques belles pages des poètes qui ont su immortaliser le beau et noble labeur de l'homme, narrer quelques biographies d'hommes qui furent grands, non parce qu'ils savaient beaucoup, mais parce qu'ils voulaient et pouvaient beaucoup... Je ne le puis ; ne craignez pas toutefois de répéter à vos élèves que quiconque travaille est beau, bon et utile et jamais, comme dit *Voltaire*, « ne saurait offenser les dieux ».

Faites-leur surtout estimer et aimer le *travail manuel*, de façon à pouvoir constituer les cadres dont la grande armée du travail ne peut manquer d'avoir besoin. Ne présentez plus comme idéal à la jeunesse les carrières plus ou moins libérales ; cette fâcheuse mentalité a produit cette plaie du « fonctionnarisme » qui, comme l'écrivait tout récemment M. *de Ribes-Christofle*, un des hommes qui, en France, connaissent le mieux les besoins de la société actuelle et ses nombreux défauts aussi, « envahit toutes les classes sociales et amoindrit les forces productives de la nation, non seulement parce qu'elle immobilise des énergies qui, sous une autre impulsion, auraient pu se développer, mais parce qu'elle paralyse l'action active qui voudrait aller de l'avant et se heurte souvent aux exigences mesquines, aux lenteurs calculées, aux tracasseries journalières » dont nous souffrons sans cesse[1].

Cette plaie que, jusqu'ici, j'avais cru presque exclusivement française, ne se retrouverait-elle pas un peu aussi chez vous ? En Suisse comme en Belgique ou en France, la classe ouvrière elle-même ne penserait-elle pas « s'élever d'un échelon » en poussant ses fils dans les carrières bureaucratiques[2]?

[1] *De Ribes-Christofle* : La formation professionnelle de demain. — Enquête de l'*Œuvre Economique*. (N° 23. 10 octobre 1917, p. 589-590.)

[2] Mlle *Dr J. Joteyko* croit qu'on pourrait réagir contre ces mauvaises tendances et ces préjugés par une éducation appropriée. Pour elle, il y a plusieurs façons de présenter le travail sous un aspect agréable : « C'est, en premier lieu, le sentiment de la solidarité humaine qui fait qu'on est heureux et fier de collaborer à une œuvre commune, destinée non à enrichir le patron, comme on le pense, mais à portée sociale plus élevée. » Il y a, en second lieu, le côté esthétique : « A cet effet, il sera nécessaire de vulgariser les œuvres des poètes, des sculpteurs, des peintres, qui ont fait l'apothéose du travail, La force, le courage, la persévérance ont une expression de beauté. Et le cliquetis des métaux, la chaleur des usines, la flamme des fourneaux, l'extraction du charbon, parlent un langage autre-

Ne craignez pas de mettre tout votre enseignement au service de la cause si juste que je défends aujourd'hui devant vous :

Ayez avec vos élèves des *entretiens sur les métiers* qu'exercent leurs parents. Si vous ne vous sentez pas de taille pour le faire, appelez à l'aide une personne du dehors qui, dans son langage fruste, — peu importe ! — leur dira les beautés du travail qu'elle accomplit chaque jour, exposera ses petites misères, fournira des conseils... ;

Organisez de nombreuses *excursions* et visitez le plus possible de fabriques et d'usines, de magasins et de bureaux, d'écoles et de cours professionnels ;

Tâchez d'exciter chez l'enfant un *idéal professionnel.*

Que lui direz-vous ? Quelque chose dont vous soyez vous-mêmes fermement convaincus. Voulez-vous leur parler de *l'importance éducative de tout apprentissage*, dites-leur bien :

qu'il est une véritable éducation de l'esprit, de l'œil et de la main,

une école de caractère à une époque de la vie des plus difficiles et des plus décisives,

une digue puissante s'opposant aux courants et caprices de l'âge ingrat qu'ils vivent actuellement,

une capitalisation de la capacité de travail de l'apprenti,

une qualification du travail futur...

Vous n'insisterez jamais trop sur ce point. Montrez-leur que tout travail qualifié demande, pour être bien exécuté, de la réflexion, de la volonté, que l'esprit, satisfait, ne cherche pas ailleurs les dérivatifs dont il pourrait avoir besoin et qu'ainsi disparaissent tous ces « trucs » enfantins qu'emploie le mauvais ouvrier pour abréger le temps et essayer de rompre la monotonie du travail.

Dites bien aussi à vos élèves que tout apprentissage sérieux conduit à l'indépendance et constitue une des meilleures assises du développement de la personnalité. Le lot de l'ouvrier de fabrique, du manœuvre, c'est, comme le disait récemment un des hommes qui, en Suisse allemande, connaissent le mieux toutes ces questions d'orientation et de

ment pénétrant, fier et attirant que les occupations de tout repos d'un fonctionnaire. »
(*La Science du Travail.* Paris, Alcan. 1918, p. 220-222.)

formation professionnelles, M. *Stocker*, de Bâle, « un minimum d'initiative personnelle, un minimum d'occupation intellectuelle, souvent aussi d'occupation physique, un minimum de salaire, conduisant à un minimum de joie à la vie ».

Mais tout ceci, comme vous le voyez, n'a encore qu'une *importance individuelle*. Les temps sont passés où le sacro-saint égoïsme régnait en maître; un altruisme généreux et fécond doit, de nos jours, dominer tout ce qui est du domaine scolaire, partant éducatif. Pourquoi donc auriez-vous votre si belle maxime suisse : « Un pour tous et tous pour un », si vous ne cherchiez pas aussi à relever aux yeux de vos jeunes élèves *l'importance économique et collective* d'un sérieux apprentissage?

Quant aux *matières d'enseignement*, elles pourront. elles aussi, être d'un grand secours. Vous avez à votre disposition :

Les *sciences naturelles* et la *géographie*, qui fourniront toutes indications utiles sur l'origine, la transformation, le travail des matières premières, donneront une idée du travail humain dans toutes ses branches, exciteront l'intérêt pour les professions s'exerçant dans le coin qui les a vus naître;

Le *calcul*, qui leur donnera des notions sur les salaires, les prix, les statistiques, les courbes de travail. Il vous sera facile de faire établir celle de l'apprenti et celle de l'ouvrier non-qualifié et, conséquemment, de faire relever que si ce dernier gagne davantage les premières années, l'avantage revient bien vite au premier, du fait que les transformations continuelles des industries exigent de plus en plus un personnel instruit qui pâtira moins que l'autre des crises de chômage inévitables.

Voici, à titre documentaire, deux petits tableaux qu'on rencontre, paraît-il, assez souvent dans les écoles d'Amérique et qui ne feraient pas mauvaise figure dans les classes des élèves sortants [1] :

[1] D'après F. Buisson, art. cité.

I

C'est une erreur de quitter l'Ecole trop tôt.

SALAIRE *des ouvrières de fabriques, des chemisières (aucun apprentissage préalable).*	SALAIRE *de personnes ayant appris à l'Ecole la sténographie, la dactylographie, la comptabilité.*
327 dollars par an.	954 dollars **soit : 627 de plus par an.**

Or, pour s'assurer un revenu de 600 dollars par an, une femme de 25 ans devrait payer à une Compagnie d'assurances 12.000 dollars.

Voilà ce que vaut l'Ecole : 600 dollars par an.

II

SALAIRE *du jeune homme sorti de l'Ecole à 14 ans.*

14 ans	250 dollars par an.
15 »	250 »
16 »	250 »
17 »	250 »
18 »	350 »
19 »	350 »
20 »	500 »
21 »	500 »
22 »	500 »
23 »	600 »
24 »	600 »
25 »	680 »
Total	5080 dollars[1].

SALAIRE *du jeune homme sorti de l'Ecole à 18 ans.*

14 ans	0 dollar par an	Apprentissage à l'Ecole technique
15 »	0 »	
16 »	0 »	
17 »	0 »	
18 »	500 »	
19 »	500 »	
20 »	800 »	
21 »	800 »	
22 »	1000 »	
23 »	1000 »	
24 »	1000 »	
25 »	1500 »	
Total	7100 dollars[1].	

Ces deux tableaux me dispenseront de tout commentaire.

Vous avez encore le *français* qui, par les lectures, les com-

[1] Résumé d'états de salaires portant sur des centaines de mille ouvriers de l'industrie à New-York et à Brooklin.

positions, fournira aux élèves une foule de renseignements utiles et vous permettra de vous renseigner sur les désirs de l'enfant, la conception qu'il se fait de sa vie future, etc...

Pourquoi aussi ne ferait-on pas, pour l'orientation professionnelle, ce qui, en certains endroits, a si bien réussi pour la lutte contre l'alcoolisme et la tuberculose ? Un *enseignement intuitif* bien compris (tableaux, collections, musées scolaires...) peut, à cet effet, rendre d'inappréciables services. Ne pensez-vous pas, par exemple, qu'il serait bon d'avoir de ces grands tableaux qui montreraient aux futurs déracinés du sol cette vie de grande ville avec ses misères continues à côté de splendeurs éphémères, avec ses logis combles, sans air et sans lumière, à côté de palais souvent inhabités, qui feraient voir, par contre, un de ces laboureurs, debout, derrière sa charrue, un de ces puissants travailleurs qui, comme disait *Franklin*, est plus grand qu'un gentilhomme à genoux ?

Que de choses encore je voudrais vous dire sur les « métiers en images », le rôle du cinématographe, les réunions de parents, les Amicales d'Anciens Elèves, etc...

Je voudrais pourtant vous demander encore une chose : c'est que vous vous intéressiez beaucoup à l'enfant. S'il ne vous est pas possible de faire la monographie de chacun d'eux, observez attentivement les faits et gestes de l'enfant à l'école, dans ses jeux, dans la rue[1].

Oserais-je aussi demander que les élèves des Ecoles normales soient un peu initiés aux grandes lignes de la *psychologie expérimentale*, exercés à faire, à dépouiller et à commenter une enquête, habitués quelque peu aux « courbes », au maniement de quelques instruments simples ?

Ce que je préférerais toutefois, ce serait de voir créer des Ecoles, ou mieux des *Classes de préapprentissage*. J'ai suivi

[1] Un de nos amis nous racontait tout dernièrement le fait suivant : Il y a quelque quinze ans, une classe de Lausanne visitait un musée de la ville. Tous les enfants étaient émerveillés des explications du maître et une « admiration de commande » se manifestait sur presque tous les visages. A la sortie du musée, mon ami dit à un de ses camarades : « As-tu remarqué la beauté de tel tableau ? » Ce dernier, pour toute réponse, se contenta de ces mots : « As-tu vu comme le cadre était mal fait ? »

Cet enfant d'il y a quinze ans est aujourd'hui un des bons ingénieurs de la Suisse. Pour arriver à faire des études techniques, il a dû vaincre l'opposition de parents qui n'étaient nullement fixés sur ses aptitudes. Et pourtant sa réponse laconique, fidèlement relevée par un maître observateur, eût été d'un puissant appui pour le conseiller de vocation !

avec le plus grand intérêt les essais tentés ces dernières années chez vous, mais je trouve que ce n'est pas suffisant. Pour nous, le préapprentissage est cette éducation «à laquelle est soumis l'enfant dans le but de rechercher ses aptitudes et de faire naître ses inclinations, en lui donnant le goût du travail manuel,sans négliger un complément de culture intellectuelle, de manière à développer en lui toutes les qualités du véritable artisan qui sont indispensables au travailleur moderne ».

Vous ferai-je part — très rapidement, il est vrai — de l'organisation parisienne conçue par *M. Jully*, inspecteur principal de l'éducation manuelle dans les Ecoles de la ville de Paris? Pour lui, le programme sera presque le même que celui du cours moyen ordinaire qui prévoit :

Français	10 h.	Dessin	2 h.
Morale	1 h.	Ecriture	1/2 h.
Enseignement scientifique	5 h.	Travail manuel . .	2 h.
Histoire, géographie, instruction civique .	5 h.	Gymnastique, Récréations	3 h. 1/2
Chant	1 h.	Total :	30 h.

Voici ce qu'il sera :

Morale	1 h.	Histoire, géographie, instruction civique	2 h.
Langue française . .	9 h.	Chant	1/2 h.
Arithmétique et système métrique . . .	3 h.	Récréations, gymnastique	2 h. 1/2
Leçons de choses . .	2 h.	Total :	20 h.

Il restera donc 10 heures disponibles pour le dessin et le travail manuel, avec ses applications à la géométrie et au système métrique. En allongeant la journée scolaire de 2 heures, dont 1/2 heure de récréation et gymnastique et 1 1/2 heure pour le travail manuel, il serait possible de consacrer au *travail manuel éducatif* 17 1/2 heures par semaine.

En quoi consisteront les travaux manuels de ces classes d'apprentissage? Il va de soi qu'ils ne seront pas limités aux éléments de menuiserie ou d'ajustage. Je voudrais que, pendant les deux dernières années de leur scolarité, les enfants

touchassent au plus d'outils et au plus de matières premières possible. Il ne doit pas s'agir, comme le dit excellemment la loi belge de 1914 qui crée le « quatrième degré de l'Ecole primaire », d'y « former des menuisiers plutôt que des forgerons, des cordonniers plutôt que des tailleurs, des commis plutôt que des comptables. L'enseignement d'une profession ou d'un métier déterminés est l'objet propre de l'école professionnelle, tandis que le quatrième degré primaire vise seulement à donner aux jeunes gens une éducation manuelle préparatoire à tous les métiers et à toutes les professions. »

Ce que la France et la Belgique ont inauguré est également mis à l'essai par l'Italie, qui organise un peu partout des « Corso popolare », qui visent à une sorte d'initiation à la vie professionnelle[1]. Nul doute que vous ne suiviez bientôt, dans l'intérêt de la question de l'orientation professionnelle.

Je m'excuse d'avoir été un peu long. Qu'on ne m'en veuille pas trop : la question de l'orientation professionnelle est des plus passionnantes, des plus troublantes, des plus utiles. Elle a besoin, pour être résolue, d'un bel optimisme et d'un enthousiasme de jeunesse que j'aurais voulu pouvoir vous communiquer. Ai-je réussi? Je l'espère, pour le bien de l'adolescence ouvrière de la Suisse, si robuste, si laborieuse, et par conséquent si digne d'intérêt.

JULIEN FONTÈGNE.
Professeur à l'Ecole nationale professionnelle d'Armentières
et à l'Ecole nationale d'Arts et Métiers de Lille.

Genève, le 14 juillet 1918.

[1] Nous regrettons ne pouvoir insister, comme il conviendrait, sur cette question. Nous nous permettons toutefois d'indiquer une bibliographie du sujet aussi complète que possible :

La Formation professionnelle (nº 8 à 16) des années 1914 à 1917. (Jully-Gendron.)
Le Correspondant (10 février 1917). L.-C. Lacau.
Devogel : *L'Ecole primaire supérieure technique de Saint-Gilles*. (J. Lebègue & Cie, Bruxelles.)
L'Education, septembre 1914, p. 351-353.
Revue pédagogique. Juin 1917.
J. Joteyko : *La Science du Travail* (ouv. cité).
O. Buyse : *Méthodes américaines d'éducation*. Paris, Dunod & Pinat (dernière édition).
La Cultura popolare, nº 17, 18, 19 et 20. (F. Broglia-Vidari.)
Revue pédagogique, 1917, nº 1, p. 22-36.
La Tribune de Genève, 19 avril 1917, etc., etc.

ANNEXES

Tableau remis par le prof. Truc aux élèves, en fin de scolarité, pour les guider dans le choix d'une profession (voir p. 109).

PROFESSIONS ORDINAIRES

classées d'après leurs exigences visuelles et l'acuité minima de chaque œil.

I *Vision bonne.* *Acuité minime.* *1 et 0,5.*	II *Vision médiocre.* *0,9 et 0,1.*	III *Vision mauvaise.* *0.4 et 0,1.*	IV *Vision nulle* *ou cécité.* *— 0,4.*
HOMMES	HOMMES	HOMMES	
Armée	Maçon	Cuisinier	Brosserie
Marine	Couvreur	Pâtissier	Vannerie
Ecoles spéciales	Tailleur de pier.	Boulanger	Chaiserie
Ecoles prof.	Charpentier	Epicier	Massage
Administrations	Charron	Boucher	Accords de pianos
Chemins de fer	Forgeron	Cordier	Orgues
Avocat	Chaudronnier	Charbonnier	Enseignement
Avoué	Taillandier	Verrier	des aveugles.
Notaire	Serrurier	Potier	
Médecin	Menuisier	Afficheur	
Dentiste	Ferblantier	Cartonnier	
Ingénieur	Tonnelier	Savonnier	
Architecte	Vitrier	Cultivateur	
Peintre	Peintre	Journalier	
Statuaire	Cordonnier	Manœuvre	
Ecclésiastique	Gantier		
Professeur	Tapissier	FEMMES	
Typographe	Teinturier	Cuisinière	
Graveur	Tanneur	Blanchisseuse	
Sténographe	Chapelier	Repasseuse	
Photographe	Barbier	Cigarière	
Sculteur	Relieur	Rempailleuse	
Opticien	Commis de bureau	Canneuse	
Joaillier	Commis de magasin		
Bijoutier	Domestique		
Horloger	Garçon de café		
Mécanicien	Garçon d'hôtel		
Armurier			
Electricien	FEMMES		
Cocher	Margeuse d'imprimerie		
Charretier	Gantière		
Chauffeur	Modiste		
Tailleur	Femme de chambre		
Comptable	Commise		
Dessinateur			
FEMMES			
Brodeuse			
Couturière			
Dentelière			

La vision de l'élève .... lui permet de choisir une profession dans la .... catégorie.

L'Inspecteur oculiste des écoles.

QUELQUES CONSEILS

d'ordre physique relatifs au choix d'une profession.

I. MUSCLES ET SQUELETTE.

1. Une faible musculature dorsale, un mauvais maintien, un dos sensible (wrend) ne permettront aucune profession assise où le corps a besoin d'être penché en avant : horloger, mécanicien de précision, tailleur, employé de bureau, dessinateur, opticien, couturière ; de même en ce qui concerne les travaux de porteurs de fardeaux.

2. Une colonne vertébrale courbée vers le côté interdira toute profession qui favoriserait cette courbure : tailleur, repasseuse.

3. Les jambes en x et les pieds-plats sont incompatibles avec les professions qui exigent la station debout : serrurier, boulanger, commissionaire, etc.

II. ORGANES PECTORAUX (BRUSTORGANE).

1. Les maladies de cœur ne permettront que des occupations où il n'est pas demandé de grands efforts : métiers légers, peu fatigants.

2. Un soupçon de maladie pulmonaire contraint à des professions en plein air et où ne se dégage aucune poussière.

III. NERFS.

Le travail en soi, fournit au nerveux l'endurcissement moral (die seelische Abhärtung); mais il faut que ce travail soit adapté aux dispositions et capacités de l'individu.

IV. ŒIL.

La faiblesse visuelle et la myopie ne peuvent être admises que dans des professions qui ne fatiguent pas la vue et permettent le port de lunettes.

Les troubles du sens des couleurs excluent de toutes professions qui mettent au premier plan la distinction des couleurs : peintre, teinturier, service des chemins de fer, des bateaux.

V. OUIE.

En général on peut dire qu'une dureté d'oreille héréditaire ou acquise dans le premier âge, rend inapte aux professions dans lesquelles on est soudainement soumis à des variations brusques de pressions atmosphériques, au vent, au bruit intense (militaire, service postal, des chemins de fer, etc.).

MODÈLE DE FICHE POUR TAPISSIER-DÉCORATEUR

I. CONNAISSANCES ET CAPACITÉS SCOLAIRES EXIGÉES :

Lecture, écriture, calcul, dessin, géométrie.

II. APTITUDES PHYSIQUES :

Grande habileté manuelle, certaine agilité.
Bonne vue.
Taille au moins moyenne.
Bonnes voies respiratoires.
Exclusion des apprentis : avec mains moites.
à l'haleine fétide.
(Les estropiés réussiront difficilement dans ce métier).

III. APTITUDES PSYCHOLOGIQUES PRÉFÉRÉES :

Type visuel.
Sens des formes.
Aptitude à la combinaison des couleurs.
Coup d'œil juste.

IV. QUALITÉS MORALES NÉCESSAIRES :

Bonnes manières, amabilité, discrétion, confiance (le métier s'exerçant souvent dans les familles).

V. OBSERVATIONS SUR LA PROFESSION [1] :

Durée de l'apprentissage :
Cours et écoles d'enseignement professionnel :
Salaires de début :
Salaires de compagnon :
Avantage de la profession :
Pas ou peu d'accidents de travail, déplacements souvent agréables (châteaux, hôtel...)
Inconvénients :
Chômage de 2 à 3 mois, maladies des voies respiratoires.
Offre et demande en général : dans la localité :
à l'étranger :
Offre et demande à un moment donné :

VI. DIVERS :

[1] Les données de cette rubrique varient naturellement avec les différents pays. La fiche ne devra pas rester stationnaire : comme tout ce qui est du domaine économique, elle devra être soumise de temps à autre à une revision complète.

Méthode d'enseignement de la géographie.

L'homme vit sur la terre dans certaines conditions que fixe la nature, conditions sans aucun déterminisme, auxquelles il peut se soumettre ou qu'il peut à son choix essayer de modifier à son avantage, mais dont il ne peut pas ne pas tenir compte. C'est l'étude de ce « milieu » et de la manière dont l'homme s'y comporte, qui constitue la géographie. Ce n'est pas, osons le dire, ce qu'on enseigne d'habitude sous ce nom dans nos écoles.

Ce qu'on enseigne trop souvent, ce sont des noms, des noms propres ou des noms communs, des listes de noms. Des listes de noms de montagnes, de sommets, remplacent l'étude géographique de la montagne ; des listes de noms de cours d'eau et de leurs affluents, placés en colonnes et avec leurs numéros d'ordre, remplacent l'étude géographique des cours d'eau. Des listes de noms d'animaux, de végétaux, de minéraux, tiennent lieu de géographie économique. Quand ce ne sont pas des noms, ce sont des chiffres ; quand ce n'est pas la nomenclature, c'est la statistique : des séries de chiffres se substituent à la description du peuplement, de l'activité industrielle et commerciale, des voies de transport, etc.

Sans doute, on fait moins de nomenclature qu'autrefois, mais on en fait beaucoup trop encore, et le même progrès s'impose en géographie qu'en histoire, qu'en sciences naturelles, où les connaissances verbales accaparent une place qui ne leur appartient pas. La richesse verbale doit aller de pair avec la richesse des connaissances, le mot ne doit pas précéder la notion, mais l'accompagner, mais la suivre ; le mot n'est qu'une étiquette : imaginez un musée qui ne serait qu'une collection d'étiquettes, de quelle utilité serait-il ? Et quel serait le

conservateur de musée qui ferait préparer d'avance toutes les étiquettes possibles, sans être en possession des objets eux-mêmes qu'il s'agit d'étiqueter? Les plus érudits d'entre les géographes confesseront qu'ils rencontrent chaque jour des noms à eux inconnus ; les événements mettent momentanément en vedette, donnent un éclat passager à des noms qui n'avaient jusqu'alors qu'un intérêt local ; il n'y a pas de honte à les avoir ignorés, ni à les oublier ensuite. Il n'existe pas de mot dont on puisse dire qu'il faut le posséder sans posséder en même temps la notion à laquelle il s'applique.

Encore si cette nomenclature aride devait évoquer des notions antérieurement acquises, si ces chiffres donnaient la mesure de faits géographiques déjà connus ! Mais non ; on fait de la nomenclature, mais on n'a pas fait de géographie ; on donne des chiffres, mais on ne donne pas les faits dont ils doivent être l'expression.

Considérez la place réservée à l'étude du climat. On ne se contente plus, il est vrai, comme il y a trente ou quarante ans, de mentionner la salubrité ou l'insalubrité du climat. Mais combien de manuels vont au delà de ces expressions vagues : climat tempéré, climat chaud ? Combien parlent des pluies, et combien moins encore de leur répartition saisonnière ? Combien relèvent non seulement les répercussions du climat sur la végétation et sur l'agriculture, mais encore sur le peuplement ? Car c'est au climat, trop sec ou trop froid, que sont dus les déserts, et le caractère éphémère ou précaire des établissements que les hommes essaient d'y constituer ; c'est leur climat qui permet à la Norvège septentrionale et à la Mourmanie d'être habitées, aux plateaux mexicains ou andins de porter de grandes villes, à des latitudes ou à des altitudes habituellement désertes ; c'est le climat, c'est la coopération des pluies excessives et des chaleurs intolérables, qui oppose au peuplement des grandes silves équatoriales des barrières que les Européens eux-mêmes ont peine à renverser. Le genre de vie des nomades de l'Asie centrale est conditionné par le climat ; les fluctuations de la population aux confins de l'œcoumène s'expliquent par les variations du climat ; grâce à son climat, le sud de l'Europe est une des parties du monde qui ont favorisé l'épanouissement de l'espèce humaine ; tandis qu'au nord, les exigences du climat

se multiplient. « En face de ces longs hivers, de ces brumes, de ces intempéries incompatibles avec la vie en plein air..., l'abri, le vêtement, le chauffage, l'éclairage viennent singulièrement compliquer le problème de l'existence. » (P. Vidal de la Blache.)

Notre besoin de nourriture, le besoin non moins impérieux ni moins périodique de sommeil, notre sensibilité à l'égard du froid et de la chaleur, de la pluie et des rayons solaires, nous mettent dans la dépendance constante et étroite de la nature. A l'homme primitif cette dépendance se fait cruellement sentir. Sous nos climats, la vie humaine était assez précaire pour que l'ingéniosité naturelle de l'homme en ait reçu une forte impulsion ; l'homme a fait effort pour diminuer le poids de son joug ou pour le rendre plus supportable. Il y a en partie réussi, il espère y réussir encore mieux ; les expériences s'additionnent, les conquêtes s'accumulent. Le premier pas a été le plus dur à faire ; il a fallu 300 000 ans au moins pour en arriver au stade de la civilisation égyptienne ; mais depuis lors, quels rapides progrès ! Grâce à nos moyens de communication perfectionnés, grâce à nos relations multipliées avec le reste du globe, nous pouvons assister avec indifférence aux pires calamités. La vie d'un citadin de nos jours est quasi indépendante des conditions locales. Au lien rigide et court qui nous unissait à la nature, nous avons substitué un réseau aux mailles nombreuses et élastiques, au travers duquel les coups de la nature ne nous arrivent plus qu'affaiblis. Il y a tous les degrés de subordination depuis celui où se trouve le sauvage, qui attend sa nourriture du hasard de chaque jour, jusqu'à celui du paysan de nos contrées qui escompte le résultat de sa culture appliquée et savante, jusqu'à celui de l'ouvrier de la ville à qui le boulanger et le boucher livrent sa nourriture, contre argent, sans qu'il ait à s'inquiéter de sa provenance. La plus grande partie de notre instruction tend à améliorer les conditions de notre existence, à augmenter notre confort. L'école est l'emblème de cette libération partielle ; l'obligation scolaire est un encouragement à travailler à cette libération.

L'école est, géographiquement parlant, un aboutissement. On peut s'étonner, en conséquence, que les programmes et plans d'études fassent de l'école le premier objet de l'observa-

tion géographique. L'instituteur, fonctionnaire salarié, est plus que tout autre habitant du village, à l'abri des variations géographiques. « Il est au chaud en hiver et à l'ombre en été », traduisent les paysans. Pourquoi faut-il aussi envisager dès l'abord cet être humain, exceptionnel au point de vue géographique? L'école, même celle de la campagne, l'instituteur, même rural, sont en réalité des produits de la civilisation urbaine moderne, où les empreintes du milieu géographique ne s'observent plus qu'avec peine, sont en quelque sorte oblitérées. Au lieu de commencer par ces objets complexes, il serait logique, et conforme à la psychologie de l'enfant, d'aller du simple au compliqué. Il convient donc de remanier le programme scolaire des premières années, préalablement à tout progrès dans la méthode d'enseignement.

Une préoccupation semble avoir motivé le choix des auteurs du Plan d'études [1]; c'est celle d'opérer une concentration des diverses disciplines : géographie, leçons de choses, histoire nationale. Ainsi, pour les leçons de choses, il est dit : « Les sujets à traiter doivent être choisis en rapport avec la géographie locale ». Mais il y a eu en réalité renversement des rôles, et ce sont les leçons de choses qui ont dicté leur choix à la géographie. De même l'histoire, dès qu'elle apparaît dans le Plan d'études, entraîne une modification du programme de la géographie : « Il est très difficile de faire marcher l'étude géographique du canton de Vaud avec un cours d'histoire quel qu'il soit... Si l'on veut... suivre les événements sur la carte, il faut nécessairement connaître dans une certaine mesure la géographie de toute la Suisse; c'est pourquoi la tâche de la première année du degré intermédiaire sera la géographie physique de la Suisse et non l'étude complète du canton de Vaud... Le passage de la géographie locale à celle de toute la Suisse pourra paraître un peu brusque. »

Il le paraîtra en effet; non seulement il le paraîtra, il le sera; il l'est. C'est un saut qu'on demande à l'enfant qui sait à peine marcher ; un saut dans l'inconnu, quand le trésor des connaissances est encore à peu près vide ; le risque du travail mal

[1] Il s'agit ici du *Plan d'Etudes pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du canton de Vaud*, du 1er décembre 1899 ainsi que des *Instructions générales* qui les commentent. Par dessus ce Plan d'études vaudois, mes remarques s'adressent à tout programme qui s'inspire des mêmes principes.

fait, parce que sans préparation. « Tout ce qui est hors de sa portée (de l'enfant), tout ce qu'on lui impose sans préparation, il ne le comprend pas, parce qu'il ne l'a pas conçu lui-même par un travail spontané de son esprit. » Ainsi on sacrifie la géographie à l'histoire. A l'histoire, dont on fait également une nomenclature, c'est la géographie qui doit fournir les noms. La géographie, qui « pourrait suffire dans une certaine mesure à fournir à l'enfant les idées qu'il doit posséder sur le monde extérieur », tombe au rang de servante Et quel service lui demande-t-on ? Cette géographie, cette « science concrète dont les procédés sont entièrement basés sur l'intuition[1] », on ne lui emprunte pas de notions, mais seulement des noms, parce qu'on en a fait une science de mots. Revenons donc à ce qu'elle est : une science de faits. Défions-nous de la nomenclature. Employons en le moins possible, l'indispensable. Etudions les faits, les rapports entre la nature et l'homme, ces rapports multiples, inéluctables, souvent inconscients, qui dominent toute notre vie. Etudions les avec l'esprit géographique, évitant l'abstraction, constamment préoccupés de rapprocher les divers ordres de faits, physiques et humains, recherchant les relations, les connexions, comparant, opposant, examinant le milieu, localisant les phénomènes avec soin.

Ces rapports entre la nature et l'homme, il y en a de tout ordre ; il y en a de complexes et vraiment difficiles à démêler, qu'il faut aborder avec prudence, circonspection et délicatesse ; il en est d'autres au contraire de très simples, à la portée des moins prévenus ; c'est par ceux-ci qu'il convient de pratiquer l'*initiation géographique*.

I. La géographie locale.

A. Le programme.

1. Le jour et la nuit. — Le premier fait d'observation aisée est la succession répétée des jours et des nuits. Chaque matin, le soleil, jusqu'alors invisible, apparaît ; il s'élève dans le ciel,

[1] Les membres de phrases entre guillemets sont empruntés aux Instructions générales.

puis descend vers le côté opposé d'où il était venu, et au soir, il disparaît. Tant qu'il était visible, c'était le *jour ;* maintenant qu'il a disparu, c'est la *nuit.* En réalité, il n'a pas disparu, il n'a pas bougé — ou si peu. C'est nous qui bougeons. L'expérience est facile ; tournons sur nous-mêmes ; nous voyons successivement divers objets, que nous savons parfaitement immobiles ; à chaque tour que nous faisons, nous les retrouvons à la même place, pour les perdre bientôt de vue ; c'est que notre vue est bornée ; nous ne voyons que devant nous, très peu et très mal de côté, et pas du tout derrière. Il en est de même avec le soleil ; les limites de notre vue s'appellent l'*horizon* ; notre mouvement de *rotation* amène le soleil dans notre horizon ; le point où il apparaît d'abord, où il semble se lever, c'est le *levant,* qu'on appelle aussi l'*orient* ou l'*est* ; le soleil monte au-dessus de l'horizon, et au terme de sa course journalière, il arrive à l'opposé du levant, en un point que nous appelons le *couchant,* parce qu'il a l'air de s'y coucher ; nous disons aussi *occident* ou *ouest.*

Si nous avons le levant à notre gauche et le couchant à notre droite, nous avons devant nous le *midi* ou *sud,* où le soleil, dans sa course apparente, atteint son point le plus élevé. Derrière nous c'est le *nord* ou *septentrion.* Le nord, le sud, l'est et l'ouest sont les *quatre points cardinaux.* C'est d'après ces points que nous établissons notre position ; nous nous tournons vers le soleil, nous nous *orientons.*

Le jour, c'est la *lumière,* la lumière que donne le soleil ; il n'y a pas d'autre source considérable de lumière ; la *lune* éclaire aussi, mais sa lueur est faible ; pendant le jour, la lumière de la lune est effacée par celle du soleil, la lune est pâle ; la nuit, sa lumière est plus forte, mais à peine suffisante pour lire. La lune n'éclaire pas toujours ; quand elle est visible de jour, elle ne l'est qu'une partie de la nuit, et l'on n'en voit qu'une partie plus ou moins grande. Certaines nuits on ne la voit pas du tout ; on dit alors qu'il y a *nouvelle lune ;* quand elle est dans tout son éclat, il y a *pleine lune ;* entre deux il y a le *premier* ou le *dernier quartier.* Ces aspects de la lune sont ses *phases ;* ils répondent à la position de la lune vis-à-vis de nous, soit que nous en voyions la face éclairée par le soleil — car la lune n'a pas de lumière propre, ce n'est qu'un reflet de celle du soleil — soit que nous n'en voyions

qu'une partie, soit qu'elle nous présente sa face obscure. Quand il n'y a pas de lune, la nuit n'est éclairée que par les étoiles, dont la lumière est absolument insuffisante ; on ne voit alors rien. De nos cinq sens la vue est sans doute le principal, celui dont nous tirons le plus de profit ; or sans lumière, il n'y a pas de vue ; dans l'obscurité, dans la nuit, nous sommes comme des aveugles. La nuit nous prive du plus important de nos sens ; aussi sommes-nous obligés de renoncer momentanément à notre activité habituelle. Notre activité est réduite sans lumière, parce que notre vue est réduite sans soleil. Nous pouvons faire de la lumière artificielle, nous allumons nos lampes quand nous avons encore à travailler malgré l'arrivée de la nuit. Mais cette lumière que nous produisons ne s'étend pas bien loin ; les appareils qui la produisent sont compliqués à installer, de maniement délicat, donnent des résultats médiocres ; cette lumière artificielle est coûteuse. Aussi notre activité nocturne, quelque importante qu'elle soit, reste-t-elle très réduite vis-à-vis de notre activité diurne.

Il n'y a pas arrêt général ; si nous voyons moins bien dans l'obscurité, il y a des yeux conformés pour y voir mieux : les chats en profitent pour faire la chasse ; les chouettes sortent de leur retraite ; les souris courent entre les planchers ; elles nous savent impuissants à les voir, elles ne nous craignent plus ; les carnassiers, en revanche, ont plus de chance de surprendre leur proie immobilisée. S'il se commet quelque crime, vol, cambriolage ou guet-apens, c'est aussi de préférence pendant la nuit, qui le couvre de ses voiles, facilite la fuite du criminel. La nuit, par l'impuissance partielle à laquelle elle nous condamne, est dangereuse. Cependant, c'est le moment où nous sommes le moins sur nos gardes. Nous avons un besoin périodique et insurmontable de sommeil, pour refaire nos forces diminuées. Nous profitons de l'inaction que nous impose la nuit pour dormir. La nuit est généralement consacrée au sommeil. Mais les dangers que nous courons appellent des exceptions : des veilleurs de nuit, des agents de police protègent notre sommeil. Pour nous protéger mieux encore, nous nous enfermons dans nos maisons.

En même temps que la lumière, le soleil donne la *chaleur* : le jour est chaud relativement à la nuit ; la nuit se refroidit

d'autant plus qu'il y a plus longtemps que le soleil a disparu, le refroidissement est au maximum aux dernières heures de la nuit ; c'est en ce moment que les gelées sont à craindre. Peu après l'apparition du soleil, la température se relève ; elle augmente, mais le maximum n'est pas au soir, quand la somme des chaleurs accumulées est la plus forte ; on le constate peu après le milieu du jour, peu après le moment où le soleil est au point le plus élevé de sa course diurne ; puis la chaleur diminue vers le soir, qui n'est pas beaucoup plus chaud que le matin. Le soleil est plus chaud quand il domine nos têtes que lorsqu'il est près de l'horizon. En été, il est si chaud au milieu du jour que nous avons peine à le supporter ; les paysans que leur travail appelle dehors, rentrent chez eux et font leur sieste, c'est-à-dire un petit sommeil supplémentaire. La nuit, c'est contre le froid que nous sentons le besoin de nous défendre et que nous fermons les fenêtres de nos maisons. La maison est un abri contre le soleil, le froid et les dangers nocturnes.

La succession des jours et des nuits divise donc notre vie en deux parties, l'une d'activité et l'autre de repos.

2. **Les saisons.** — Le soleil ne se lève pas toujours exactement au même endroit ; à certaines époques, il se lève plus au nord et se couche également plus au nord, de sorte qu'il éclaire matin et soir des chambres orientées au nord. Sa course en est allongée d'autant, autrement dit le jour est plus long, la période d'échauffement aussi. Il monte plus haut dans le ciel, ses rayons sont donc plus chauds. Cette période de jours longs et chauds, c'est l'*été*. Le jour le plus long, qui tombe en général le 21 juin, s'appelle le *solstice* d'été. Comme pour la journée, c'est à cette date du maximum d'élévation du soleil que succède le maximum de chaleur.

L'été, nous portons des vêtements moins chauds, nous en portons moins. Nous ouvrons toutes grandes les fenêtres, nous ouvrons les portes, nous sortons, nous nous promenons, les enfants jouent dans les jardins ; dans nos promenades, nous nous asseyons par terre, nous nous couchons dans l'herbe, à l'ombre des arbres ; nous passons une partie de notre vie dehors. La nature nous attire, elle est riante, la végétation est riche, active, l'herbe est épaisse, les fleurs s'ouvrent et s'épa-

nouissent, les arbres offrent l'ombrage de leurs feuilles ; les jardins potagers sont au fort de leur prospérité ; les légumes y poussent serrés et donnent de bonnes récoltes. Les jardiniers ont à faire, les campagnards sont également occupés ; ils profitent des longues journées de travail ; ils se lèvent même avant le soleil ; la nuit est si courte que la clarté revient tôt. L'été est lumineux et chaud comme le jour.

Inversément, quand le soleil se lève et se couche beaucoup plus au sud, sa course s'abrège, le jour se raccourcit ; le soleil a moins de temps pour échauffer la terre ; il se maintient plus près de l'horizon, ses rayons sont moins chauds. C'est une période de jours courts et froids qui commence, c'est l'*hiver*. Le jour le plus court, le 21 décembre, s'appelle le *solstice* d'hiver ; les mois d'hiver lui succèdent.

La chaleur du soleil devient alors insuffisante ; nous devons porter des vêtements plus chauds. Nous avons moins de plaisir à sortir ; il fait froid ; nous nous hâtons de rentrer. C'est dans les maisons que se passe la plus grande partie de nos journées, dans les maisons aussi bien fermées que possible ; nous mettons doubles fenêtres ; ce n'est pas assez encore, nous chauffons, nous faisons du feu dans nos poêles, dans nos calorifères, nous brûlons du bois, du coke ou de l'anthracite. Cela coûte cher, mais dès que nous cessons de chauffer, nous sommes saisis par le froid. Dehors le sol gèle souvent, il devient très dur et les plantes ne peuvent plus en percer la croûte qui résiste même au pic du terrassier. La végétation est arrêtée ; beaucoup d'arbres perdent leurs feuilles et prennent un aspect mort ; l'herbe des prés jaunit ; les jardins, les champs sont désolés ; on ne voit plus de travailleurs dans les champs, qu'y feraient-ils ? La nature est au repos ; dehors, il n'y a plus d'actifs que les bûcherons, car il convient d'abattre les arbres pendant que la sève est arrêtée.

L'été est plus chaud que l'hiver, le jour est plus chaud que la nuit ; les jours d'été sont les plus chauds, les nuits d'hiver sont les plus froides ; les effets ainsi s'accumulent. Les jours d'hiver sont moins froids, les nuits d'été sont moins chaudes ; les effets se compensent ; à côté des extrêmes, il y a aussi des températures adoucies. Ainsi la température varie constamment.

L'été, l'hiver, sont des *saisons ;* il y en a deux autres, des

saisons intermédiaires, plus ou moins longues : le *printemps* précède l'été, l'*automne* le suit. Ils sont moins chauds que l'été, plus que l'hiver ; les journées sont plus courtes qu'en été, elles sont à peu près égales aux nuits : aux *équinoxes*, le 21 mars et le 23 septembre, elles le sont exactement. Les journées sont agréables et nous appellent dehors, mais les nuits sont fraîches et nous cherchons la douce température des intérieurs. Les plantes ont une vie ralentie ; les campagnards aussi : ils préparent les grands travaux de l'été ou rentrent les récoltes pour l'hiver.

Les saisons varient avec la position du soleil dans le ciel ; mais le mouvement du soleil n'est qu'apparent, nous savons que le soleil est, pour ainsi dire, immobile, et que c'est la terre qui bouge. Il ne s'agit plus du mouvement de la terre sur elle-même, de la *rotation* terrestre ; il s'agit d'une sorte de balancement de la terre par rapport au soleil, tantôt elle lui montre les régions plus au nord, tantôt les régions du sud.

Ce balancement qui tantôt nous favorise, tantôt nous est défavorable, partage l'année en deux, la belle saison et la mauvaise saison ; la végétation a aussi deux périodes, l'une d'activité et l'autre de repos ; les travaux des champs, qui ne laissent aucun répit aux paysans pendant la belle saison, subissent une trêve pendant la « morte saison ». Il y a une certaine analogie entre la succession des saisons et la succession des jours et des nuits.

3. **Le temps.** — Le soleil ne se montre pas tous les jours, il y a des jours où l'on sait qu'il est levé, qu'il est là, à telle place dans le ciel, où il fait jour et non pas nuit, et où cependant on ne le voit pas ; il est caché par des *nuages ;* parfois ces nuages s'écartent et nous le laissent voir à la place même où nous le cherchons. Quand le ciel est *couvert* de nuages, le jour se distingue de la nuit, cependant il fait moins clair que d'habitude, il peut même faire très sombre, surtout en hiver, aux premières et aux dernières heures de la journée ; les nuits sont tout à fait noires. Les jours couverts sont aussi moins chauds ; la chaleur, comme la lumière, est retenue en partie par l'écran de nuages. Il arrive cependant des exceptions, qu'il fait plus chaud, que la chaleur est lourde, opprimante ; cela s'explique aisément ; c'est quand la terre a été d'a-

bord fortement réchauffée par le soleil, puis quand les nuages viennent s'interposer et maintiennent cette chaleur près du sol ; pour la même raison, les nuits couvertes sont moins froides que les nuits découvertes ; les nuits découvertes sont, en hiver, des nuits de très grands froids, de forte gelée ; dans les saisons intermédiaires, les journées sont relativement chaudes et permettent le départ de la végétation, les nuits découvertes sont froides et peuvent être désastreuses pour la végétation ; on les redoute et on préfère les nuits couvertes.

Le ciel peut être plus ou moins couvert ; les nuages sont plus ou moins abondants, ils forment une masse plus ou moins continue ; ces différences entraînent toute une gamme de températures. Dans les chaudes journées d'été, au milieu du ciel pur, on voit tout à coup se former un petit nuage, qui grandit, change d'aspect, disparaît, pour se reformer ailleurs ; dans l'après-midi, ces nuages se multiplient à l'horizon, s'accumulent, forment de grosses masses floconneuses et blanches ; le lendemain, ils ont disparu. D'autres nuages apparaissent en longues bandes à l'horizon et envahissent peu à peu le ciel ; on les voit se déplacer plus ou moins vite ; ils sont portés par le *vent*. Ils ne s'en vont pas dans n'importe quelle direction ; ils se déplacent tantôt vers le nord-est (entre le nord et l'est), tantôt vers le sud-ouest ; dans ce dernier cas, c'est la *bise* qui les entraîne, tandis que vers le nord-est, c'est le *vent*, appelé ainsi sans autre nom, parce qu'il est le vent principal. Nous sentons le souffle des vents sur notre visage, nous voyons les arbres agités par les vents, même lorsqu'il n'y a pas de nuages ; c'est surtout vrai avec la bise qui souffle de préférence en ciel clair, tandis que le vent d'ouest apporte des nuages.

Quand souffle le vent et que les nuages envahissent le ciel, il s'en suit souvent de la *pluie ;* la pluie, c'est de l'eau en gouttelettes ; elle tombe des nuages ; après la pluie il arrive souvent que les nuages se dissipent et que le ciel se découvre. La pluie mouille ; nous y sommes très sensibles, plus que les bêtes encore, que leur plumage ou leur pelage protège un peu. La pluie refroidit en général le temps ; mouillés par la pluie, nous risquons de prendre froid et de contracter de graves maladies. Aussi cherchons-nous un abri contre la pluie et nous bâtissons-nous des maisons.

Il y a des pluies fines, de petites pluies qui durent longtemps ; elles tombent de gros nuages noirs, très bas, qui nous cachent l'horizon, lourds, qui se déplacent avec difficulté. Il y a de grosses pluies battantes, violentes, mais de courte durée ; ce sont des pluies d'*orage ;* les nuages qui les portent, gros et gris, sont vivement chassés par le vent.

La pluie tombe sur le sol ; elle y ruisselle ; elle se réunit en filets qui se mettent à couler ; sur une route, un jour de pluie, nous observons aisément ces filets qui, dans leur cours vagabond, se rencontrent et se réunissent. Les ruisselets ainsi formés continuent à couler et atteignent un *ruisseau*, qui est d'ailleurs constitué par la réunion de plusieurs ruisselets. Le ruisseau, grossi, va rejoindre un autre ruisseau pour en faire une *rivière ;* plusieurs rivières formeront un *fleuve*. Le filet d'eau de pluie, en ruisselant, creuse, c'est-à-dire qu'il emporte la terre superficielle ; aussi est-il jaune et boueux ; le creusement par le filet d'eau laisse un sillon à peine sensible, mais quand l'eau est plus abondante et sa course plus rapide, elle creuse une rigole ; le ruisseau coule dans un *ravin* plus ou moins profond ; la rivière, plus forte encore, creuse plus profondément, s'enfonce de plusieurs dizaines ou de plusieurs centaines de mètres dans un vallon ou une *vallée*, qui s'élargit en proportion.

Toute l'eau de pluie ne ruisselle pas ; une partie est bue par la terre, elle y pénètre, comme nous pouvons le voir quand le laboureur ouvre le sol avec le soc de la charrue. Cette eau qui entre dans le sol et y disparaît, reparaît plus loin et plus bas sous la forme de *sources*. Dans certaines sources, on voit bien que c'est de l'eau de pluie, car elles grossissent après les pluies, et souvent même l'eau en est terreuse ; puis, après une longue série de jours sans pluie, elles diminuent jusqu'à tarir absolument.

Enfin une autre partie de l'eau de pluie s'évapore, elle est bue par l'air ; on ne la voit plus, mais au premier matin, quand l'air est refroidi, on retrouve cette eau déposée en gouttelettes de *rosée* sur les feuilles des plantes, sur les objets restés sans abri. Après la pluie, on sent l'air humide. En temps froid, en automne ou en hiver, nous voyons après la pluie, dans les ravins et les vallées, des buées qui se traînent, des nuages.

Ces nuages, qui sont de l'eau en gouttelettes, proviennent de l'eau évaporée.

En hiver, au lieu de pluie, il tombe souvent de la *neige*. La neige, c'est encore de l'eau ; la neige, posée sur la main chaude, fond et donne de l'eau ; la neige, c'est de l'eau très froide en forme de petits cristaux d'aspect très varié. La neige ne ruisselle pas, elle reste sur le sol et forme des couches plus ou moins épaisses, qui recouvrent tout. Si le froid persiste, elle se maintient et se durcit ; mais quand le soleil brille et chauffe la terre, elle fond. Au printemps, elle achève de fondre ; l'eau de fonte ruisselle et va grossir les ruisseaux. La neige, c'est comme de la pluie mise en hiver en réserve pour le printemps. Comme l'eau de pluie, l'eau de neige pénètre dans le sol qui, après le départ de la neige, reste mou et spongieux ; et elle va grossir les sources.

4. **Monts et vaux**. — Le vent rafraîchit ou refroidit la température ; le fond des ravins, des vallons en est abrité, il y fait plus chaud ; les crêtes qui séparent deux vallons sont en revanche exposées au vent, il y fait plus frais. Quand le soleil y donne, le fond des vallons est plus chaud ; mais à certaines heures, suivant la direction des vallons, les rayons de soleil ne peuvent pénétrer jusqu'au fond ; à ces heures-là, c'est comme si c'était la nuit pour le lieu en question, du moins au point de vue chaleur ; l'air y est froid. Un ravin a deux versants : l'un des deux a le soleil plus tôt que l'autre, mais l'autre en est réchauffé plus tard ; c'est comme si le jour ne brillait pas aux mêmes heures pour les deux. C'est quand le soleil est au midi que ses rayons sont le plus chauds ; le versant exposé au midi est le plus favorisé ; le versant opposé regarde le nord, il tourne donc le dos au soleil, il est peu réchauffé ; placé sur ce versant, on ne voit pas le soleil aussi haut sur l'horizon ; c'est comme si l'un des versants avait l'été, l'autre l'hiver. L'exposition au soleil s'appelle l'*orientation* : l'orientation change la température ; une orientation favorable allonge les journées, allonge la belle saison ; nous la recherchons pour nos maisons ; nos chambres ont de préférence leurs fenêtres ouvertes sur le sud. C'est du sud-ouest que souffle le vent principal ; il vaut mieux n'être ni au som-

met de la côte, où le vent est plus fort, ni au fond du vallon, où le soleil éclaire moins, il vaut mieux être à mi-côte. Nous recherchons aussi l'orientation au midi pour nos cultures, tandis que nous abandonnons les situations moins ensoleillées, moins abritées du vent, à la forêt.

Sur un versant également exposé dans toutes ses parties, la température n'est pas partout égale. Au début de l'hiver, les mêmes nuages déversent de la neige sur le haut, de la pluie sur le bas. La couche de neige qui se maintient sur le sol, descend plus ou moins bas. Au printemps, la neige fond ; le pied des monts dépouille promptement sa couverture de neige, le haut reste blanc plus longtemps. A mesure que la température se réchauffe, on voit reculer vers les hauteurs la limite inférieure de la neige ; plus hauts sont les monts que nous considérons, plus la neige y reste. Il y a des montagnes qui restent blanches, au moins en partie toute l'année ; c'est donc qu'il y fait trop froid, même en été, pour que la neige puisse fondre enttèrement.

Le printemps commence déjà dans les bas, avec ses souffles plus doux, avec la belle poussée de la végétation, que dans les hauts c'est encore l'hiver avec ses rigueurs. En automne, c'est le contraire ; le froid s'empare d'abord des hauts, les bas jouissent plus longtemps de températures attiédies. L'été est plus long pour les uns, c'est l'hiver pour les autres. Ici les travaux des champs commencent plus tôt, finissent plus tard ; là en revanche les paysans doivent se hâter pour achever leur besogne entre deux mauvaises saisons.

L'été est chaud dans les régions basses, il l'est moins sur les hauteurs, la température y est plus agréable ; les courses scolaires, les excursions de famille, d'amis entraînent alors beaucoup de gens vers les hauteurs ; on va aussi passer l'été entier dans les villages de montagne.

Gravissez une côte un peu longue, escaladez un mont, vous sentez bien, au haut, des souffles frais caresser votre visage, vous vous êtes néanmoins réchauffés ; pour un peu vous seriez en transpiration ; c'est que vous avez dû faire un effort pour monter, comme le montrent votre essoufflement, peut-être des battements plus rapides du cœur, un certain sentiment de fatigue. Monter est pénible ; on avance plus lentement à la montée qu'à niveau. Si la côte est forte, vous n'essayez même

pas de la prendre de front, vous la prenez de biais, pour mieux asseoir votre pied d'abord, pour éviter un trop gros effort du jarret et du mollet ; vous allez tantôt à gauche et tantôt à droite, pour garder en moyenne la direction désirée. Si la pente est plus forte encore, elle devient impossible à surmonter ; le pied glisse sur l'herbe comme sur le rocher.

Une fois arrivés au haut, vous descendez l'autre versant ; vous n'avez plus les mêmes difficultés ; au lieu d'avoir à vaincre une résistance, vous vous sentez entraînés ; au lieu de marcher lentement, vous êtes portés à courir, et si vous avez un effort à faire, c'est pour modérer votre allure. Vous avez péniblement hissé un char jusqu'au haut ; maintenant abandonné à lui-même, il va se mouvoir tout seul, et de plus en plus vite, au risque de se briser dans sa course folle. En hiver, vous traînez votre luge jusqu'au haut d'une côte enneigée, vous vous y installez et vous vous laissez redescendre sans avoir aucun effort à faire ; vous descendez en quelques minutes une pente que vous avez mis une demi-heure à gravir. Vous choisissez les pentes les plus fortes pour descendre plus vite ; bien chargée, votre luge prend une allure plus rapide. Du haut de la côte la boule de neige que vous avez pétrie, va rouler rapidement ; la pierre que votre pied a mise en mouvement, bondira de roc en roc ; l'eau du ruisselet se précipite. Tous les objets laissés à eux-mêmes descendent ; il faut un effort pour monter.

5. **Le sol.** — La terre sur laquelle nous marchons n'est pas partout la même ; dans les champs dépouillés nous la voyons à nu ; elle est réduite en morceaux par le labour ; tantôt c'est une grosse terre, épaisse, lourde, jaune ou jaunâtre, on la dit *argileuse ;* quand elle est mouillée, elle colle fortement aux pieds : quand elle est sèche, elle se fendille ; tantôt c'est une terre fine, brunâtre ou noirâtre, comme celle que l'on trouve dans les forêts. A la gravière, on voit que cette terre forme une couche de peu d'épaisseur, où s'enfoncent les racines des plantes ; c'est la *terre végétale.* Au-dessous, il y a le *gravier* et le *sable :* le sable est composé de toutes petites pierres, le gravier, de plus grosses ; ils sont disposés en couches ; on les exploite, on trie au tamis suivant la grosseur ; le sable fin est vendu au maçon qui en a besoin pour faire son mortier ; le

gravier est jeté sur les routes pour les renforcer. Au bord du ruisseau, on trouve aussi du gravier arrondi, des *galets*, du sable très fin. Ce sable est hors de l'eau et semble sec ; mais les trous qu'on y creuse se remplissent d'eau, c'est l'eau du ruisseau ; le sable est *perméable*.

Le ruisseau coule tantôt sur le sable, tantôt sur le *roc*, dur, compact. On voit aussi le roc sur les talus en pente ; il est nu, les plantes n'y poussent pas, ou avec peine ; quelques arbrisseaux y cramponnent leurs racines. Il y a cependant des lignes, à peu près horizontales, où le roc semble moins dur, friable ; ces lignes sont marquées par de la végétation, des touffes d'herbes ; on les voit de loin. Le roc monte jusqu'au haut du ravin couronné d'une forêt, et l'on voit que la couche végétale est très mince ; cependant les grands arbres s'en contentent. Dans la forêt, le roc apparaît également ; les racines des arbres courent sur le sol et s'enfoncent dans les fentes du roc qu'elles rencontrent ; la couche végétale est formée d'une terre noire qui comprend beaucoup de débris de bois, des feuilles mortes, des cadavres d'insectes, le tout en décomposition.

Dans les champs, on trouve quelquefois des blocs de rocher ; ce n'est plus le même roc, ce n'est plus la *mollasse*, grise et d'aspect sableux, c'est un roc bleuâtre ou blanchâtre, très dur; il repose sur le sol, mais on voit qu'il n'en fait pas partie ; c'est un étranger, un *bloc erratique*. Il gêne le laboureur, aussi on le fait sauter à la poudre et l'on se sert des morceaux pour la construction des murs, des maisons.

Nous connaissons d'autres pierres encore : les *ardoises* dont on se sert à l'école sont des pierres, en minces feuillets ; on en couvre aussi des toits de maison. Les tuiles sont des pierres artificielles ; on les fabrique à la tuilerie avec une terre argileuse grisâtre ou bleuâtre, qui se laisse facilement mouler. Cette terre ne laisse pas passer l'eau, non plus que les tuiles qui en sont faites, ni les ardoises ; elle est *imperméable* ; tandis que la mollasse, employée dans les murs des maisons, a de grandes taches d'humidité ; elle est *poreuse*.

6. Les plantes. — Les campagnes, au printemps et en été, sont vertes, en automne jaunissent, en hiver sont grises et dépouillées. Les plantes subissent donc l'influence des saisons, elles sont sensibles à la variation de la température. La

végétation part lentement au printemps, s'active aux chaudes journées d'été, se ralentit en automne pour s'arrêter tout à fait en hiver. Ainsi le blé, semé en automne, et qui a poussé ses fines pointes vertes avant le froid, reste ensuite tout l'hiver sans croître, repart au printemps, grandit, fleurit, fructifie, mûrit pendant l'été. Tous les changements de température se remarquent dans la végétation : aux jours chauds elle est rapide, aux jours froids elle est paresseuse ; le jour et la nuit, même différence.

La plupart des herbes meurent en hiver, faute de chaleur ; elles ont laissé auparavant tomber sur le sol leurs graines, très résistantes, qui les perpétueront au printemps. Les arbres ne meurent pas, mais ils se mettent au chaud, ils rentrent pour ainsi dire en eux-mêmes pour ne pas avoir froid, perdent leurs feuilles de l'année, enferment celles de l'année suivante dans des bourgeons soigneusement clos.

Dans la belle saison, les légumes et les fruits croissent et mûrissent ; en saison froide, il n'y a pas de récolte ; nous vivons surtout de plantes ; nous devons donc faire des provisions de l'été pour l'hiver, vivre toute l'année sur la récolte de six mois. Dans les basses altitudes, où l'air est plus chaud, la belle saison, la saison productive est plus longue, il y a moins de provisions à faire ; et d'autre part, la terre produit plus, plus longtemps, pour certaines plantes, il y a plus d'une récolte par an, et plus d'espèces de plantes, des plantes qui demandent plus de temps pour mûrir.

Il y a aussi des différences dans la croissance des plantes suivant qu'il fait sec ou qu'il pleut. Après quelques jours de sécheresse, ou une bise sèche et violente, les plantes baissent la tête et ont l'air de souffrir ; vienne la pluie, les voilà qui reprennent vie. L'eau des ruisseaux donne aussi la vie aux plantes ; les prés que l'on arrose poussent plus vite ; pour activer leurs récoltes, les jardiniers arrosent sans cesse ; il ne faut pas négliger d'arroser les plantes d'appartement, qui sont à l'abri de la pluie. Certaines plantes ont besoin de beaucoup d'eau, ainsi les légumes ; les plantes de grande taille en absorbent plus que les petites ; ainsi les arbres plus que l'herbe ; aussi lancent-ils leurs racines très profondément pour s'approvisionner d'eau.

Les plantes ont aussi besoin de lumière ; laissées à l'ombre,

elles restent blanches; ainsi les pommes de terre qui germent dans les caves; dans les forêts sombres, les branches inférieures meurent, et entre les fûts des arbres, il n'y a que peu d'autres plantes, tandis que dans les clairières il y a un fouillis de végétation. La végétation est la plus riche au bord des ruisseaux, dans les vallons encaissés, bien abrités; les versants des vallons sont occupés par des forêts, des buissons, de hautes herbes.

7. Les animaux. — Les animaux sont, eux aussi, sensibles à la chaleur et au froid, mais leur mobilité leur permet de se mettre à l'abri; en hiver, plusieurs espèces d'oiseaux émigrent dans les pays chauds; les souris se cachent dans la terre ou se réfugient dans les maisons. Ils sont plus sensibles encore à la mort ou au sommeil des plantes, qui privent la plupart d'entre eux de leur nourriture essentielle; bien peu, comme les écureuils, savent se faire des provisions; d'autres, comme les souris, quittent leurs retraites et se réfugient près des maisons des hommes pour profiter des provisions de ceux-ci; d'autres s'endorment et ne mangent rien pendant leur sommeil; exemple : les lézards; les petits oiseaux des forêts ne trouvent plus leur nourriture habituelle d'insectes et mangent tout ce qu'ils trouvent; les insectes meurent ou se métamorphosent, attendant la résurrection du printemps. Alors la vie reprend; les insectes s'agitent dans tous les sens; on les entend bourdonner dans les prés, on les voit grouiller dans l'herbe, ils pullulent au bord des ruisseaux, dans les marécages, sur les versants chauds et humides, où la végétation, dont ils se nourrissent, est particulièrement riche. Ils sont poursuivis par de nombreux ennemis, entre autres par les oiseaux, qui en rapportent un grand nombre en pâture à leur nichée.

Pour échapper à leurs ennemis, beaucoup d'animaux fuient la lumière; ils vivent cachés sous les pierres, dans les trous du sol ou du bois. A la nuit, ils sortent pour chercher leur nourriture; d'autres animaux nocturnes se mettent la nuit en chasse parce qu'ils peuvent surprendre leur proie.

Ce qui domine donc dans la répartition des animaux, c'est la question de la nourriture.

8. **Le travail de l'homme.** — L'homme, comme les animaux, se nourrit de plantes, ou de parties de plantes, et d'animaux. Mais les fruits que nous cueillons proviennent rarement de plantes sauvages : fraises, framboises, myrtilles, champignons, se récoltent dans les bois, mais combien il faut courir pour en recueillir peu de chose; c'est pour la plupart des cueilleurs un passe-temps plus qu'un besoin. Les fruits que nous cueillons sont ceux d'arbres que nous avons plantés, et à notre choix : cerisiers, pommiers, pruniers, etc. Ils n'ont pas poussé au hasard, mais ils sont réunis dans un emplacement spécial que nous appelons le *verger*. Le jeune plant nous a été fourni par le pépiniériste, nous l'avons planté, nous l'entourons de soins, nous le taillons chaque année.

Les légumes ont été également semés ou plantés par nos soins, nous les couvrons de branches quand ils sont encore jeunes, pour les préserver de l'ardeur du soleil, nous les arrosons quand la pluie manque, nous les garnissons de fumier. C'est notre *jardin*.

Les pommes de terre, nous les avons plantées au printemps, plus tard sarclées, buttées, et nous nous attendons à une bonne récolte en automne. C'est le *champ*.

Le champ, le jardin, le verger sont des lieux *cultivés*.

L'homme cultive, c'est-à-dire qu'il donne la préférence à certaines plantes, chasse les autres qu'il appelle mauvaises herbes, et récolte ainsi davantage de plantes utiles. Ces plantes cultivées dépendent cependant des saisons et du temps. Malgré les soins de l'homme, la sécheresse, une gelée peuvent en compromettre ou anéantir la récolte. L'hiver arrête la végétation dans les jardins et les champs, aussi bien que dans la lande inculte; l'homme a bien le moyen d'avancer les cultures par le procédé des couches, de les pratiquer à contre-saison dans les serres ; mais ce sont des procédés coûteux et réduits.

De même, les animaux dont nous mangeons la *viande* ne sont pas sauvages : la chasse, permise en automne seulement, est un passe-temps, un sport, plus qu'un gain ; il faut faire exception pour la pêche ; le poisson est le seul gibier un peu abondant, la pêche est soumise à moins de restrictions, les enfants mêmes peuvent s'y livrer. La viande provient d'animaux tués à l'abattoir, après avoir été élevés et engraissés

dans les étables. Ce sont des bœufs, des veaux, des moutons, des porcs. Nous les laissons parfois paître l'herbe, ainsi en automne, mais le plus souvent, pour en éviter le gaspillage par piétinement, nous la leur livrons fauchée. L'herbe qu'ils consommeront en hiver, nous la préparons et conservons; c'est le foin. Nous cultivons à leur intention du trèfle, du sainfoin, de l'esparcette, qui donnent une herbe plus épaisse et plus nourrissante; nous plantons des betteraves, et, pour les porcs, des pommes de terre, des choux. Nous les engraissons avec du maïs, des tourteaux, puis nous les tuons.

Nous ne les tuons pas tous; nous en tirons aussi de la nourriture vivante; nous profitons de ce que la vache, la chèvre ont du *lait* quand elles viennent d'avoir des petits pour soutirer ce lait, en garder une partie pour nous et en donner moins au veau, au chevreau. Nous pourrions en faire autant avec la brebis, la jument, la truie. La vache donne plus de lait.

Les poules pondent des *œufs* que nous mangeons pendant qu'ils sont frais.

D'autres animaux, du cheval en particulier, nous utilisons la force pour faciliter nos travaux agricoles, nos charrois, nos *transports*. Tous sont des sujets d'*élevage*.

Le blé que nous avons récolté, nous ne le consommons pas tel quel, sous la forme de grain; nous le portons au *meunier* qui le fait broyer par des meules ou des cylindres, et nous rend de la farine. Cette farine se livre au *boulanger* qui la pétrit, la fait lever, la cuit et nous rend du pain. De même une partie du lait se travaille, la crême battue donne du beurre, le lait, caillé et cuit, donne du fromage. Ces travaux appartiennent à l'*industrie*.

Culture, élevage, industrie sont les moyens par lesquels l'homme augmente et utilise au mieux les ressources de la nature. La nature est, par l'homme, complètement transformée : les plantes qui nous entourent sont ou des plantes que l'homme a semées et cultivées, ou des plantes, comme celles des prés ou des bois, qu'il laisse se reproduire seules parce qu'elles lui seront utiles, mais auxquelles il fera sentir la faux ou la hache, ou des herbes inutiles ou malfaisantes qu'il extirpera tôt ou tard. Les animaux se classent en animaux domestiques, animaux utiles que nous laissons vivre, comme

les oiseaux, animaux nuisibles, contre lesquels nous luttons, pas toujours avec succès.

9. **Vêtements et abri.** — L'homme étant presque nu, à la différence de beaucoup d'animaux, est particulièrement sensible au froid et au chaud ; il a été amené à se vêtir et à habiter une maison.

Il est vêtu en toute saison ; habitué à l'être, il a de la peine à affronter trop directement même les rayons bienfaisants du soleil ; il n'y a dans son *vêtement*, suivant les saisons, que des différences de degré. En été, il porte moins de vêtements, des vêtements d'étoffe plus mince, en toile, c'est-à-dire en étoffe de coton ou de lin, des vêtements de couleur claire. En hiver, nous mettons des sous-vêtements, des vêtements chaudement doublés, des vêtements de laine, des vêtements de couleur sombre. Nous portons un chapeau, des souliers. Le parasol, le parapluie doivent également nous protéger des effets du temps. Tous ces objets sont tirés des plantes et des animaux et fournis par la culture et l'élevage. Ils sont manipulés et transformés par l'industrie. Nos vêtements ont passé successivement entre les mains des filateurs, des tisserands, des teinturiers, des tailleurs ; nos chapeaux viennent des chapeliers ; nos chaussures des cordonniers, qui en ont reçu le cuir des tanneurs.

La maison complète le vêtement. Contre la pluie, l'abri est constitué par le *toit*. Pour ce qui ne craint que la pluie et non le froid, comme certaines récoltes, un toit suffit ; on le fait supporter par des piliers ; on a un *hangar*. Le toit est tantôt en bois, — alors il est léger, mais combustible, — tantôt en tuiles, en ardoises, qui assurent l'imperméabilité. Il est en pente pour que la pluie puisse s'écouler, pour que la neige puisse glisser.

Le toit abrite les gens, les bêtes, les récoltes, les outils, les chars, tout ce qui se gâterait par la pluie.

Contre le vent, nous élevons un *mur*. Un toit et un mur du côté de la bise, vent dominant en hiver, pour permettre de travailler dans la cour de la ferme. Le plus souvent, il y a quatre murs. Ils sont en bois, qui est plus chaud ; mais le bois pourrit plus vite ; ou bien ils sont en pierres, sur lesquelles on a posé un crépi pour que la pluie ne les détériore

pas. Ces murs doivent avoir des ouvertures pour l'entrée des gens, de la lumière et de l'air ; mais ces ouvertures doivent pouvoir se fermer pour empêcher l'entrée du froid; nous les fermons de portes et de fenêtres mobiles. Pour les grands froids, nous plaçons des doubles fenêtres ; contre la pluie, nous posons des volets. Enfin la maison se chauffe au moyen de poêles, dont la fumée s'échappe sur le toit par les *cheminées*, en général en maçonnerie.

Toute la construction est faite par des artisans ou industriels : maçon, charpentier, menuisier, serrurier, couvreur et ferblantier.

10. **Emplacements.** — Les maisons des cultivateurs sont placées au milieu des champs qu'ils cultivent, dans la *campagne*. Il y en a d'isolées, d'autres sont groupées.

Les maisons isolées se sont placées au mieux : elles ont l'habitation des gens au midi, au soleil ; derrière sont les écuries et étables, puis les granges et hangars, qui craignent moins le froid et protègent l'habitation contre la bise. Elles sont souvent dans un repli de terrain pour être abritées des vents. Elles sont disposées de manière à ce qu'on puisse facilement atteindre les champs. Elles ont une fontaine ou une pompe, ce qui prouve qu'il y a dans le voisinage une source, ou de l'eau souterraine à faible profondeur. L'eau est nécessaire pour la boisson des gens et des bêtes, pour la cuisson des aliments, pour tous les nettoyages. Cette fontaine est en général couverte, pour qu'on y puisse laver en temps de pluie, et elle est souvent fermée de deux ou trois côtés par des cloisons de planches ou même un mur, pour que l'eau n'en gèle pas en hiver.

Certaines maisons sont groupées autour d'une fontaine ; elles sont plus ou moins serrées, en cercle autour d'une place ou alignées le long d'une rue. Alors elles doivent se disposer de manière à avoir les entrées de la maison, des étables, de la grange sur la rue, ou sur des ruelles qui s'en détachent.

Les maisons isolées ou *écarts*, les groupes de maisons ou *villages* sont entourés des jardins potagers, qui demandent des soins journaliers ; plus loin sont les vergers, dont il est bon de surveiller les récoltes, plus loin encore les champs, où

les arbres sont plus rares ; on les écarte, ils gêneraient les labours, les charrois.

11. **Les chemins.** — Dans les champs lointains où l'on va rarement, les chemins sont marqués seulement par les *ornières* que les roues des chars creusent dans la terre molle. Quand il a plu, les chars chargés ont de la peine à y circuler, ils enfoncent.

Sur la place ou la rue centrale du village, où chaque jour gens et bêtes viennent à la fontaine, où aboutissent tous les charrois, il a fallu renforcer le sol pour permettre la circulation ; on y met des pierres dans les ornières ou bien sur toute la largeur de la rue, et l'on dispose des pentes du milieu vers les bords pour que l'eau de pluie puisse s'écouler rapidement dans les rigoles qu'on creuse sur les bords. Les *chemins* qui aboutissent au village sont aussi empierrés. Un cantonnier est chargé de l'entretien régulier des chemins. Les cours et les places autour des fermes où l'on circule beaucoup, les alentours des fontaines, où l'on fréquente beaucoup et où l'on verse beaucoup d'eau, sont en général pavés ; on choisit à cet effet des galets des ruisseaux ou des gravières ; les pavés restent plus longtemps en bon état.

Sur les chemins bien solides, la circulation est plus facile, aussi les chars préfèrent-ils, même au prix d'un contour, suivre ces chemins. On préfère un contour à la ligne droite, qui serait plus courte, si ainsi on diminue la pente. Les *routes* plates et bien entretenues sont plus fréquentées, et inversément les chemins plus fréquentés doivent être mieux entretenus. Les grandes routes doivent être plus larges pour permettre aux voitures de croiser. Sur les grandes routes, les gros chars de roulage, tirés par de puissants attelages, roulent facilement.

Sur le rail plat et lisse du *chemin de fer*, un très gros vagon roule facilement, poussé par des hommes ou tiré par un cheval. La locomotive à vapeur en entraîne un très grand nombre et vite. Mais il faut pour cela que le rail soit horizontal, ou presque. Dans ce but, le chemin de fer passe tantôt en *tranchée*, tantôt en *remblai*, les collines en *tunnel*, les ravins sur des *ponts*.

12. **Industrie et commerce.** — Dans le village, le long de la grande route, se sont installés le maréchal-ferrant, le forgeron, le charron, le sellier, dont les rouliers ont besoin pour les réparations à leur attelage; le cordonnier, le tailleur, le menuisier, auxquels ils portent leurs commandes en passant. Ces gens-là n'ont point de terrain à cultiver, et n'en cultivent point ; ils n'élèvent pas de bétail et ne chassent ni ne pêchent ; ils doivent cependant manger ; leurs clients les *paient* de leurs peines, soit en leur cédant une partie de leurs récoltes (paiement en nature), soit en leur versant de l'*argent*, avec lequel ils achètent ce dont ils ont besoin. Ce sont des artisans, des *industriels*.

Il y a aussi une auberge, où le voyageur s'arrête pour se rafraîchir, une boutique ou un magasin, où l'on vend ce que le paysan ne produit pas lui-même : le sel, le sucre, le savon, le pétrole, la poterie, etc. Ces *commerçants* reçoivent également pour leurs offices de l'argent, avec lequel ils achètent de quoi se nourrir.

D'autres gens gagnent aussi leur vie de cette manière, en recevant un salaire en argent ; ainsi le cantonnier, comme aussi les employés du chemin de fer, tous ceux qui s'occupent des *transports*.

L'instituteur, le pasteur sont dans le même cas.

13. **Les villes.** — Les villes ne ressemblent pas du tout aux villages. Les maisons ne sont pas isolées, mais groupées, alignées le long de places et de rues. Sur le pourtour de la ville, il y a des jardins, mais de fleurs au lieu de légumes; des arbres, mais d'ornement et d'ombrage plutôt que fruitiers; les maisons sont un peu espacées, chacune dans son jardin ; ce sont des *villas*.

Plus près du centre, les maisons se touchent, elles sont serrées; les rues et places sont les seuls espaces libres. Elles ne sont pas construites en profondeur, ou en largeur, mais en hauteur; elles n'ont pas d'écuries ni d'étables, parce que les habitants ne sont pas des éleveurs ; ni de granges, ils n'ont pas de récoltes à serrer; ni d'abris pour les outils aratoires, ils ne sont pas cultivateurs.

Les habitants ne produisent rien. Où prennent-ils ce qu'ils mangent? Une ou deux fois par semaine, sur une place, dans

les rues ou dans un local couvert, les paysans du voisinage viennent vendre l'excédent de leur production, et ils l'achètent. C'est le *marché*. Ils se fournissent aussi chez des marchands qui achètent les denrées aux environs ou les font venir de loin par chemin de fer. Aussi ont-ils des légumes et des fruits qui ne poussent pas ou difficilement dans les environs : oranges, citrons, bananes. Ils ont de la même manière des céréales étrangères, comme le riz ; des viandes étrangères : poissons, crustacés, etc.

Ces habitants sont des industriels, des commerçants, des agents des entreprises de transport, ou bien, comme le pasteur et l'instituteur du village, pratiquent une *profession libérale*. Leurs ateliers, bureaux, magasins occupent le rez-de-chaussée des maisons. Au-dessus, il y a des logements étagés. Beaucoup de ménages habitent dans la même maison.

A cause des commerçants qui doivent faire venir leurs marchandises et chez qui on vient s'approvisionner, à cause des ateliers où les artisans viennent travailler, à cause des nombreux ménages qui sont groupés dans une seule maison, la circulation dans les rues est très forte. Il a fallu faire les *rues* larges : elles ont une chaussée pour les voitures, et de chaque côté des trottoirs pour les piétons. Il a fallu les faire solides : elles sont pavées ou asphaltées. Elles sont nombreuses ; il y en a qui se croisent, qui bifurquent, et d'autres qui sont parallèles.

Les habitants de la ville, les *citadins*, travaillent dans des bureaux, des ateliers, des magasins ; ils sont toujours à couvert, ils n'ont pas à s'inquiéter du temps ; ils travaillent par n'importe quel temps. Ils vont à leur besogne par n'importe quel temps : s'il pleut, ils prennent des parapluies (tandis que les paysans sont forcés de chômer, ils feraient de mauvais ouvrage) ; par n'importe quelle température : ils ont le même travail l'hiver que l'été ; par n'importe quelle lumière : l'hiver, ils quittent leur domicile quand il fait encore nuit, ils y reviennent quand il fait de nouveau nuit, ils travaillent à la lumière artificielle. Il y en a même, comme quelquefois les agents de police, qui ne travaillent que la nuit. A cause de cela, il faut éclairer les rues, le soir venu, au moyen de réverbères.

Les citadins ne pourraient pas vivre si on ne leur amenait pas régulièrement des vivres, par char ou par chemin de fer ; s'ils ne gagnaient pas de l'argent en vendant le produit de leur industrie et en trouvant des acheteurs, non seulement dans la ville, mais au dehors ; s'ils ne pouvaient se procurer au dehors les matières premières qu'ils veulent transformer. Il faut, pour amener ou emmener tout cela, de nombreuses routes qui arrivent à la ville. Pour faire face à la forte circulation de gens et de choses, il faut plus que cela, il faut un chemin de fer, avec une station-gare. Il y a dans la ville une gare de chemin de fer. Les rues qui mènent à la gare sont les plus fréquentées, surtout aux heures d'arrivée ou de départ des trains ; il y a aussi toute la journée des voitures qui vont à la gare charger ou décharger les marchandises.

B. La méthode.

Je m'arrête, non que j'aie épuisé le programme de cet enseignement élémentaire de la géographie, mais je crois en avoir dit assez pour convaincre de la multitude d'observations à la portée des petits écoliers, pour bien faire comprendre le point de vue des géographes, enfin pour montrer l'enchaînement des faits, depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes. Il me reste à insister sur quelques points de méthode, non moins importants que le programme lui-même.

L'invention. — Il va sans dire qu'il ne s'agit pas d'exposer *ex cathedra* devant des élèves purement réceptifs, de leur imposer des propositions, des définitions, de leur faire ensuite apprendre par cœur des énoncés à l'élaboration desquels ils n'auraient pas pris part. Les élèves doivent fournir leurs propres constatations ; la tâche du maître consiste seulement à guider les élèves, à susciter leurs observations par des questions appropriées, à en coordonner les résultats. Il faut pratiquer largement l'*invention*.

Toutes ces observations ne peuvent d'ailleurs pas se faire dans les mêmes conditions. Il en est qui sont de tous les jours, qui peuvent se faire dans la leçon même, dans la salle d'école, comme celles qui ont rapport au *jour* et à la *nuit*, quelques-unes de celles qui ont rapport au *temps*, etc. D'au-

tres évidemment, relatives aux *saisons*, par exemple, doivent s'échelonner sur tout le cours de l'année ; il n'est pas possible d'attendre leur heure ; il faut donc devancer le temps de l'observation directe et recourir au souvenir ; ce souvenir qui risque d'être inexact, il faut ensuite, le moment venu, le soumettre à vérification ; autrement dit, il faut admettre momentanément un résultat provisoire, qui assure la continuité des observations. Un grand nombre de sujets obligeront le maître à sortir avec sa classe de la salle d'école, à mettre les élèves en face des faits à observer, en face des *montagnes*, des *collines* et des *vallées*, des *ruisseaux* et des *ravins*, des *herbes* et des *arbres*, des bancs de *sable* et des pans de *rochers*. Certains maîtres, et surtout des maîtresses, ont une sorte de répugnance à faire leurs leçons dehors. Jamais ils n'apprendront à leurs élèves à observer, jamais ils ne leur ouvriront les yeux, jamais ils ne leur formeront la vision géographique. Il faut partir de cette idée que l'enfant, pas plus qu'il ne sait naturellement marcher, ne sait naturellement voir ; il faut faire l'éducation de sa vue comme on fait celle de ses pas. Sans doute l'enfant voit, observe, mais mal, mais insuffisamment, mais incomplètement. Et puis, il se contente très vite de cette observation incomplète ; ce qu'il a déjà vu, il croit le connaître, il dédaigne de l'examiner à nouveau. Il faut l'obliger à un complément d'examen, il faut le contraindre à changer de point de vue, à étudier toutes les faces des questions ; il faut lui apprendre à revenir constamment sur les faits déjà connus, pour en extraire, si possible, « la substantifique moelle ». C'est une éducation, plus importante que l'acquisition de connaissances nouvelles.

L'expression. — Il est inutile de parler ici des rapports qui doivent exister dans l'enseignement entre une science comme la géographie et la langue maternelle, l'une fournissant les idées, l'autre l'expression. Il y a un autre mode d'expression qui a sa place également marquée dans l'enseignement élémentaire en général : c'est le dessin. Il ne s'agit pas du dessin d'après nature, mais de la représentation des idées, des préoccupations de l'enfant ; c'est un dessin « de chic », pourrait-on dire, traduisant la manière dont l'enfant conçoit les choses, la façon dont il les a vues, révélant l'impression qu'il

en a reçue. Pour une science concrète comme la géographie, le dessin permet, mieux que la parole, de vérifier l'exactitude des observations de l'enfant; on peut, cas échéant, en appeler à une observation plus attentive et, de correction en correction, arriver à serrer de plus près la réalité. Le dessin, qui ne cherche pas nécessairement à être complet, peut viser le seul détail géographique, c'est-à-dire celui qui exprime le rapport entre l'homme et le milieu où il vit. Remarquez l'importance toujours plus grande de l'illustration dans les ouvrages de géographie, j'ajouterai : de l'illustration documentaire. Le dessin doit être considéré également comme une introduction à la lecture de l'illustration. L'illustration s'appuie sur la photographie ; mais l'appareil photographique, qui travaille machinalement, ne parvient pas toujours à mettre suffisamment en vedette le fait essentiel, perdu au milieu des autres ; il faut adjoindre une légende pour attirer l'attention du lecteur sur ce qu'on désire spécialement montrer. En encourageant l'enfant à dessiner, à exprimer par le dessin ce qu'il a observé en géographie, on lui apprend en même temps à lire, pour ainsi dire, les illustrations géographiques, à trouver rapidement dans ces documents photographiques ce qui est bien représentatif de l'adaptation de l'homme à son milieu. De même que les efforts que l'on fait pour habituer l'enfant à bien s'exprimer contribuent à lui faire mieux comprendre l'expression d'autrui. Toute photographie géographique finira par prendre un sens à ses yeux. A notre époque, où l'illustration est si employée, entre autres dans les cartes postales, apprendre à dessiner géographiquement, c'est mettre entre les mains de l'enfant un moyen d'instruction sans pareil.

On préconise enfin, depuis quelques années, un nouveau moyen d'expression : c'est le travail manuel, la reproduction, grandeur naturelle ou réduite, en bois, carton, papier, cire, terre à modeler, de l'objet étudié ou de parties de cet objet. On estime que l'observation se fait plus sérieuse, et la connaissance plus exacte, lorsque l'enfant, avec les pièces dont l'analyse lui a révélé l'existence, a composé lui-même l'objet. Cette reconstitution a le caractère d'une synthèse, succédant à une observation d'allure analytique. Il a sans doute été fait de ce procédé quelques applications maladroites ou puériles,

mais qui ne doivent pas nous empêcher d'en utiliser les grands avantages comme complément du dessin. Le dessin, du moins dans les mains inexpérimentées des enfants, qui ignorent l'art de la perspective, le jeu des ombres, etc., est impuissant à donner aux objets leur relief; ce ne sont que des silhouettes, des coupes, des profils. Le travail manuel, en revanche, exprime les trois dimensions des objets : l'épaisseur, aussi bien que la longueur et la largeur. Comment faire comprendre autrement l'inclinaison des pans d'un toit, la disposition des bâtiments d'une ferme, avec ses murs ou ses dépendances en équerre, les formes d'un ravin, d'un vallon, où les deux versants sont à leur tour découpés de rigoles et de ravins secondaires, l'arbre avec l'ombre qu'il projette, etc.? Le relief : rigoles, ravins, monts, les grandes associations végétales, forêts, arbres clairsemés, buissons, bocages, prairies, avec les animaux caractéristiques, le genre de vie et les occupations des habitants, les maisons, les chemins, les ponts, les moyens de transport, semblent se prêter à l'expression manuelle. Il sera plus difficile de traduire ainsi les phénomènes célestes; là, le dessin reprend sa supériorité. C'est l'emploi alternatif des deux modes d'expression qui s'impose suivant le sujet.

II. Extension de la géographie locale.

A. Matériel.

Jusqu'à maintenant, nous n'avons fait appel qu'à l'observation directe. Il ne sera plus possible de le faire, autrement que par des voyages, dans le cadre plus étendu de la plus grande patrie et des pays plus lointains. A la vue directe, force est de substituer la carte.

La première *carte* à posséder par toute école primaire est la carte topographique. Celle de la Suisse, à l'échelle de 1 : 25 000 pour le Jura et le Plateau, de 1 : 50 000 pour les Alpes, est connue sous le nom de carte Siegfried. Elle a été publiée en 600 feuilles environ, à 1 fr. la feuille. Il serait dispendieux et d'ailleurs encombrant et inutile d'en acheter l'ensemble ; on se contentera de la feuille ou de l'assemblage de feuilles qui représente la localité et ses environs. Le canton de Vaud

possède une carte topographique particulière au 1 : 50 000. Tirée en une seule couleur, elle est moins lisible. En revanche, elle a l'avantage d'avoir paru en deux éditions, dans l'une desquelles le relief est marqué par des courbes de niveau, comme sur la carte Siegfried, dans l'autre par des hachures, comme pour la carte Dufour ; elle permet l'étude comparative des deux procédés de représentation. La carte fédérale au 1 : 100 000, dite carte Dufour, est déjà une carte géographique ; on s'en procurera également la feuille correspondante, afin d'avoir l'occasion de comparer les longueurs et les surfaces à diverses échelles et de relever les modifications aux signes représentatifs nécessitées par le changement de proportions. On en arrivera enfin aux cartes au 1 : 200 000, éditées par la maison Kümmerly et Frey, à Berne, sous les auspices et avec des subventions de la Confédération et de divers cantons.

Outre les cartes de la région, la classe devrait en posséder la représentation en *relief*. Malheureusement il n'en existe dans le commerce que pour quelques massifs montagneux. Il n'est pas trop difficile, cependant, d'en construire un soi-même, en feuilles de carton superposées ou en plâtre, en partant des courbes de niveau de la carte Siegfried. Une fois le modelé régularisé, colorier le relief d'après nature.

Enfin il faut des *images*, photographiques ou autres. Les photographies ont l'avantage d'être plus objectives, d'admettre moins d'interprétation de la part de l'opérateur. Il faut leur assurer un caractère documentaire, éviter en conséquence les vues simplement pittoresques, et encore plus les vues sans intérêt. Les mêmes précautions sont à prendre avec les clichés à projections : de préférence un petit nombre de vues, mais bien choisies. Les projections se recommandent dès que la classe est un peu nombreuse ; elles groupent l'attention de tous les élèves sur le même sujet, sur le commentaire du maître qui l'accompagne. Les photographies, du plus grand format possible, seront exposées à l'avance, munies d'une inscription explicative, sur les murs de la salle d'école : les élèves seront admis à les examiner à leur aise entre les classes. Les projections ne feront pas l'objet d'une leçon spéciale, mais seront utilisées à mesure des besoins. Il est à souhaiter que les administrations scolaires en mettent une collection, intelligemment établie, à la disposition des instituteurs.

B. Méthode.

La lecture de la carte, comme celle de l'illustration, exige une éducation spéciale. La carte, c'est le pays représenté en plan, tandis que l'enfant a été conduit jusqu'ici à n'observer les objets qu'en pied, qu'en élévation. Il faut le placer dans l'angle spécial d'où il doit désormais envisager les choses. Dans ce but, montez avec lui sur l'un de ces belvédères naturels, dont notre pays accidenté est abondamment pourvu, montrez-lui le pays largement étalé à ses pieds, appelez son attention sur les objets connus de lui, villages, routes, forêts, champs ; les cultures alternent leurs quadrilatères de couleurs variées, les arbres ne présentent que leurs cimes, les forêts semblent un moutonnement verdoyant, les routes allongent leurs lacets blancs, où une automobile à peine visible fait une frange de poussière. Faites dessiner ce qui a été vu : la maison, au lieu d'un cube, sera représentée par le rectangle de son toit, le village par le pêle-mêle de ces rectangles, les champs par leur damier colorié, les rivières, quelquefois par un rayon bleu, plus souvent par un filet d'argent fréquemment coupé par l'ombre des arbres riverains. Ajoutez-y des couleurs, et vous aurez un panorama, une vue à vol d'oiseau.

Ce n'est pas encore la carte topographique, mais nous en sommes bien près. Prenez-la maintenant et étudiez les différences d'avec celle que vous venez de dessiner. A part les couleurs, il y en a peu, et cependant déjà quelques signes conventionnels s'y sont glissés : les rectangles des maisons sont noirs, le clocher de l'église est marqué par un cercle avec un point au milieu et une croix, les jardins sont marqués par un pointillage, les ruisseaux par des traits bleus. La plupart des signes s'expliquent, se comprennent d'eux-mêmes. Il y en a un qui demande encore un supplément d'explication : ce sont les courbes de niveau, chargées d'exprimer le relief.

Tout à l'heure, nous avons recouru au dessin pour nous amener à la carte; empruntons maintenant le secours du travail manuel, et construisons en plâtre, ou même simplement en carton, d'après les courbes de niveau, le relief de

notre région. On exigerait vainement de jeunes enfants un travail satisfaisant à tous égards et de grandes dimensions; choisissons pour chacun d'eux un secteur de la contrée, ravin, vallon, monticule, ligne de hauteurs, et soyons satisfaits si l'enfant a compris, par la main, comment on passe des courbes de niveau au relief. Comparons ensuite leurs informes essais au relief soigné que la classe possède. Nous passerons ainsi de la nature à la carte, soit par le relief, soit par la vue à vol d'oiseau.

Avant de descendre de notre belvédère, profitons du double moyen d'instruction qui nous est offert, l'observation directe et l'examen de la carte, pour acquérir quelques notions géographiques essentielles.

La première est celle de l'*étendue* (appelée aussi notion de l'espace ou des dimensions). Le village que nous connaissons n'est pas seul; au delà de ses limites, qui nous ont servi d'horizon jusqu'ici, nous en apercevons d'autres, entourés également de leurs finages; ils nous sont apparus à mesure que nous nous élevions sur la colline; les plus lointains sont à peine visibles, mais la carte est là pour nous en révéler au delà des limites de notre vue. Quel fragment de l'étendue immense notre petit territoire rural représente-t-il? Nous en savons les dimensions en minutes de marche. Mais c'est dix, douze, vingt fois la même distance, nous dit la carte, qu'il faudrait couvrir pour arriver au point extrême; au lieu d'une heure, par exemple, ce serait une journée entière, à condition de ne pas nous arrêter; mais nous ne pourrions fournir une si longue étape, il faudrait des repos, les haltes des repas. Que voilà une grande étendue, et que notre pays est vaste!

Cependant nous risquons de ne pas en garder une idée exacte quand nous en serons réduits à la carte seule. Celle-ci représente tout un pays sur une petite feuille de papier. Il convient de faire comprendre la proportion qui a été observée entre la grandeur réelle des objets et leur grandeur figurée. C'est ce qu'on appelle l'*échelle*. Exerçons-nous sur des objets connus, la classe, le bâtiment d'école, la place, que nous mesurerons, puis dont nous réduirons les dimensions à l'échelle de la carte. Ces objets, à la même échelle, peuvent être comparés entre eux et avec la carte. Les cartes ne sont

pas toutes à la même échelle. A mesure qu'elle diminue, nous constaterons l'impossibilité de dessiner les détails, nous devons en abandonner quelques-uns, représenter les autres par des signes conventionnels et leur attribuer un espace disproportionné.

Par rapport à notre belvédère, ces villages n'ont pas tous la même *situation ;* il y en a que nous voyons quand nous sommes tournés au nord, d'autres au sud, à l'ouest ou à l'est. Selon que le soleil monte ou descend dans le ciel, ce sont ceux de l'ouest ou ceux de l'est qui apparaissent avec le plus de netteté. Tel village est au sud de tel autre ; c'est donc que le second est au nord du premier. La situation varie également suivant la rivière, la montagne, la forêt. Tel village s'abrite de la bise derrière une forêt ; tel autre dégringole une côte, un troisième a jeté un pont sur la rivière. Sur les versants des monts, les uns sont exposés au soleil levant, d'autres regardent le midi, d'autres lui tournent le dos. Tous ces signes permettent d'identifier ces villages, comme aussi les rivières, les sommets des montagnes, les routes, les lignes de chemins de fer.

Jusqu'à maintenant nous n'avons pas employé un seul nom propre : « du *village* nous allions aux *champs* pour rentrer à *la maison ;* les femmes descendent laver leur linge au *ruisseau*, au-dessous du *pont* de la grande *route.* » Toutes ces expressions étaient claires, parce qu'en géographie locale nous n'avions affaire qu'à un village, à un ruisseau, à une route. Mais voici que du haut de notre observatoire, ce n'est pas un village que nous apercevons, mais plusieurs, plusieurs fermes isolées, plusieurs vallées que parcourent autant de rivières, plusieurs montagnes. Pour les distinguer, les noms propres s'imposent ; la carte les porte, nous les lisons à côté des signes qui représentent les villages, les forêts, les rivières. Nous connaissions déjà les noms inscrits aux poteaux indicateurs à l'entrée et à la sortie du village ; ces noms étaient des abstractions ; maintenant, nous avons vu les villages qui portent ces noms, leur image s'est gravée dans notre mémoire, nous les avons situés sur la carte, ce ne sont plus des noms vides, ils sont remplis et riches, approchons-nous en. Employons-les sur nos dessins, sur nos panoramas, sur nos

cartes, dans nos descriptions, mais, de grâce, n'en dressons pas de listes à apprendre par cœur.

Il faut posséder quelque *nomenclature ;* un homme cultivé en possède passablement, un érudit, beaucoup. Cette richesse est le fruit non seulement d'une mémoire heureuse, mais d'un usage fréquent de la carte. Encourageons nos élèves à étudier la carte ; qu'ils s'appliquent à la lire, découvrant les signes, les interprétant, les comparant, les combinant. Avec les signes, les noms s'inscriront dans leur mémoire, ils deviendront inséparables, inséparables aussi de leur situation sur la carte ; ils ne seront plus isolés, mais encadrés dans leur milieu, ils seront vraiment géographiques.

Une dernière notion que nous emporterons de notre belvédère, c'est celle de la *variété* d'aspects que présente notre pays ; il n'est pour ainsi dire pas deux localités qui se ressemblent, à la fois par leur relief, la nature de leur sol, leur exposition, leur altitude, leur végétation, les occupations des habitants. Ici nous avons des montagnes et là des plaines ; ici des ravins et là des collines ; cette rivière-ci coule paresseusement sur un lit de galets, celle-là se précipite avec impétuosité de rocher en rocher ; ce village est perché sur une colline, cet autre est enfoui dans l'ombre d'un vallon ; cette ville tend à s'étendre vers l'un de ses faubourgs, tandis que les autres voient leur développement entravé. Cette diversité n'est pas d'ailleurs particulière à notre pays, elle est générale sur notre planète ; c'est elle qui fait l'objet, en même temps que l'intérêt, de la géographie, puisqu'en chaque lieu de la terre, elle propose à l'homme un nouveau problème d'adaptation.

L'horizon de notre observatoire est étendu, il n'est pas illimité, et il y a beaucoup de phénomènes qui nous restent invisibles. Par quels procédés en ferons-nous saisir aux élèves l'aspect réel ? Par le raisonnement par analogie ou contraste, puis par l'observation de la carte et de photographies.

Voulons-nous décrire les montagnes ? Des montagnes, nous connaissons déjà les effets de l'altitude, de l'exposition, du relief. Il est facile dans notre pays de montagnes, de se faire, par la vue même, une idée plus nette de leur structure : il ne s'agit pas, comme pour le Plateau, d'une surface primitive dans laquelle les eaux courantes ont accompli leur travail de modelage ; l'espace entre Jura et Alpes, dans lequel est com-

pris notre pays, est bien trop large pour qu'on puisse y soupçonner l'œuvre d'un fleuve. Ce ne sont pas les montagnes qui sont restées en saillie après le creusement du Plateau, ce sont elles qui se sont élevées au-dessus du pays environnant. Des vues photographiques bien choisies permettront de faire comprendre les divers modes de formation des montagnes : la simple ondulation, telle qu'on la rencontre dans le Jura et qu'on peut constater aisément dans les cluses, et le plissement plus énergique, avec rejet des plis, écrasement des lames, failles, etc., que l'on relève dans les Alpes. On sera amené à rapprocher ces différences d'origine des différences d'aspect : le Jura aux croupes allongées, aux sommets peu accusés, les Alpes aux crêtes déchiquetées, aux pics abrupts aux rocs dénudés.

Passons à un fait absolument inconnu : un lac. Revenons-en à la pluie, qui est à l'origine de toutes les eaux terrestres. Les filets d'eau de pluie ruissellent sur le sol, suivant des sillons qu'ils se creusent. C'est le prototype de la rivière. Mais, voici que le sillon est barré par un obstacle, amas de boue, sable, gravier, ou bien qu'une cavité se présente, empreinte d'un pas de cheval dans la terre molle, ornière profonde ; l'eau s'y précipite et n'en sort pas et ne continue pas sa course avant qu'elle ait monté au niveau de l'obstacle ou des bords de la cavité. C'est le prototype du lac. La carte nous donnera ensuite l'image en plan d'un lac, dont nous pourrons calculer les dimensions, examiner la forme, les comparer avec celles des rivières, des étangs, etc. Enfin, la photographie ou des photographies de lacs nous en feront voir divers aspects. Que représente maintenant un lac pour ses riverains ? D'abord, plus de lumière ; c'est un espace uni, vide, l'horizon éloigné, pas d'obstacle à l'ensoleillement ; plus de lumière aussi grâce au reflet de l'eau, qui est de la lumière en retour. C'est plus de chaleur pour les mêmes raisons, car le reflet comporte des ondes calorifiques aussi bien que des ondes lumineuses. La chaleur et l'eau, ce sont les conditions déterminantes d'une abondante végétation ; celle-ci existe dans la plupart des lacs, quoiqu'on ne puisse en saisir toujours la richesse, à cause de ses dimensions microscopiques. La végétation s'accompagne de toute la faune qui en tire son alimentation ; ces animaux, certains d'entre eux, du moins, entrent à leur tour dans le

régime alimentaire de l'homme ; la poursuite de ces animaux s'appelle la pêche et est assez lucrative pour qu'on en puisse faire, même chez nous, une profession. Le lac n'est pas seulement un champ d'exploitation ; c'est encore un lieu de circulation ; tandis que nous négligeons le filet d'eau de pluie qui ne nous mouille que la semelle de nos chaussures, que nous franchissons le ruisselet d'une enjambée, le ruisseau à gué ou de pierre en pierre, la rivière sur un pont, le lac est trop profond pour le passer à pied, trop large pour y faire un pont. Le lac est une barrière à la circulation, il l'est lors des tempêtes qui soulèvent des vagues énormes, il serait une barrière insurmontable, si on n'avait pas appris à construire les bateaux. Le lac a créé le bateau, le lac a donné lieu à la navigation.

C. Programme.

Le cadre de l'étude géographique élargie, c'est d'abord le canton, ensuite la Suisse.

Faut-il s'arrêter au fait que le canton ne constitue pas une unité naturelle ? La localité considérée dans les premières leçons n'en est pas une non plus ; il y a très peu de pays qui aient une unité réelle ; d'ailleurs, l'unité naturelle la mieux définie, l'île de la mer, ou ces autres îles que sont l'oasis du désert, la clairière de la grande forêt, la vallée de la haute montagne, si isolée qu'elle paraisse, ne peut s'envisager sans ses tenants et aboutissants : la mer n'est pas seulement une barrière, c'est aussi une voie de communication ; elle ouvre et ferme ; l'oasis abrite à la fois des sédentaires qui y ont tous leurs intérêts, et des nomades qui n'y ont qu'un pied-à-terre ; la domination appartient très souvent aux nomades de qui dépendent les relations avec l'extérieur. La vallée de la montagne se suffit rarement à elle-même : ici, comme à Uri, c'est un passage alpin qui lui donne toute sa valeur ; ailleurs, l'émigration, saisonnière ou prolongée, s'impose pour apporter un supplément de ressources aux habitants.

Et puis, très souvent, cette unité est plus apparente que réelle. Les insulaires vivent sur terre, de la mer ; les oasis groupent les cultivateurs qui dépendent étroitement de la source ou du puits, et les pasteurs qui tirent profit des touffes d'herbes du désert. Les montagnards voient leur domaine

s'agrandir ou diminuer suivant les saisons : les hauts pâturages leur sont tantôt ouverts, tantôt fermés.

La mer constitue à l'île des frontières naturelles ; mais la montagne n'a pas la même valeur ; la crête montagneuse est coupée d'échancrures, par où la population a débordé dans un sens ou dans l'autre. Les habitants d'un versant, poussant leurs troupeaux devant eux, s'élèvent de palier en palier ; arrivés au sommet des *cols*, ils ont la curiosité de reconnaître l'autre versant qui vient de se découvrir à leurs yeux ; s'ils le trouvent inoccupé, ils se l'approprient ; les montagnards du nord des Alpes, partant de vallées plus élevées, ont eu en général l'avantage et ont poussé leurs incursions ou même fondé des établissements permanents dans les vallées méridionales. C'est ainsi qu'Uri avait conquis la Léventine ; s'il l'a perdue et s'il a même cédé au Tessin la tête de la Reuss du Gothard, il possède encore les deux versants du Klausen, du Kinzig et des Surènes. Le Valais empiète sur le versant opposé du Simplon, de la Gemmi et du Sanetsch. Les Grisons ont quatre vallées au sud des Alpes : Mesocco, Bregaglia, Poschiavo et Mustair (Munster). Les fleuves ne sont pas davantage des frontières naturelles continues ; les gués, les étroits favorisent le passage, la possession des deux rives seule l'assure. Ainsi s'expliquent les *têtes de ponts*, fondées sur la rive opposée : Petit-Bâle, Eglisau, Schaffhouse au nord du Rhin, Constance au sud ; ici c'est l'Allemagne, là c'est la Suisse qui a pris l'avance.

Les frontières sont tout d'abord des faits historiques et politiques ; les géographes en considèrent soit la concordance avec des barrières naturelles — il s'agit dans ce cas plutôt de zones, de bandes de terrain que de frontières linéaires — soit les effets sur la circulation et le peuplement : barrières et postes de douanes, changements dans les modes de transport. forteresses, villes-frontières, dépôts de contrebandiers, usines-frontières, etc.

Les frontières de nos cantons ne sont ni militaires, ni douanières ; les cantons sont cependant plus et autre chose que des divisions administratives ; ils ont une certaine indépendance politique, une souveraineté législative partielle, qui peut favoriser ou gêner l'adaptation humaine au milieu géographique. A ce titre-là, les cantons sont des unités géographi-

ques. Mais il y a une autre raison de commencer l'étude de la Suisse par celle de son canton. A peu d'exceptions près, nos cantons sont si petits qu'il est possible de les voir dans leur totalité, en se plaçant convenablement. Le canton de Vaud lui-même, l'un des plus grands, s'aperçoit en entier, sinon dans ses détails, du moins dans ses grandes lignes, du haut du Mont-Tendre. Le Jura, qui élève sa plus haute chaîne immédiatement au-dessus de la plaine suisse, offre à cet égard les meilleurs points de vue. Au prix d'une excursion facile, il est donc possible d'acquérir, par expérience directe, la connaissance de son canton ; la géographie cantonale se présente donc comme la suite logique de la géographie locale.

Elle aborde les mêmes questions : les observations faites en géographie locale vont être reprises ; elles s'appliquaient à un petit coin de pays ; conviennent-elles également à toutes les parties du canton ? L'alternance des jours et des nuits ne souffre aucune modification, il n'en est pas de même des saisons, dont la durée subit l'influence de l'altitude. Le Jura, le Plateau, les Préalpes, les Alpes, d'altitude inégale, n'ont pas, pour cette raison, des saisons exactement concordantes. L'exposition, le voisinage des lacs jouent un rôle comme les faits du relief et méritent d'être étudiés. Les régions basses connaissent les brouillards d'hiver, les hauts sommets sont abondamment arrosés ; la neige s'accumule dans les massifs des Alpes et n'en disparaît qu'à la faveur des avalanches et des glaciers ; la grêle dévaste les zones de contact entre régions chaudes et régions froides, régions humides et régions sèches. Le sol offre divers aspects : à la molasse du Plateau se substituent dans le Jura les calcaires, au pied des Alpes le poudingue, dans les Alpes mêmes d'autres terrains calcaires. Le Jura a des « baumes », par où s'enfuit l'eau de ruissellement, de telle sorte que ses sommets souffrent de la sécheresse malgré l'abondance des précipitations. La végétation reflète toutes ces conditions diverses ; des localités les plus favorisées, qui sont les bords des lacs, à celles qui le sont le moins, comme les rochers des Hautes-Alpes, il y a comme une échelle de termes intermédiaires. L'homme a dû en tenir compte dans ses travaux agricoles et dans la pratique de l'élevage. L'abondance de ses ressources, la facilité de son travail, la nécessité

d'occupations accessoires en dépendent. Le peuplement est dense dans les régions les plus fertiles, il est nul dans la haute montagne, dans les marécages et les tourbières, qui sont des déserts ; les hauts pâturages ne sont habités qu'une partie de l'année. La forme des maisons d'habitation est en rapport avec le genre de vie : les maisons des villages viticoles sont munies de caves et de pressoirs, mais n'ont ni les granges ni les fenils des maisons agricoles ; le chalet des Alpes, où le bétail ne fait qu'un court séjour, ne ressemble pas à celui du Jura, où il passe tout l'été. En général, les matériaux de construction sont empruntés au voisinage et donnent à chaque région une physionomie à part. En revanche, sur les lignes de grande communication, reliant les grandes villes entre elles, on reconnaît un certain nombre d'objets, de coutumes, étrangers. Les villes possèdent d'importantes colonies étrangères, que les chemins de fer, dont elles sont les points de croisement, après avoir été des nœuds de routes, y ont amenées.

Je ne prétends ici ni à être complet, ni à sortir des généralités. Je m'arrête donc. Il me suffit d'avoir montré comment les types de climat, de sol, de végétation, de peuplement, etc., établis au début de l'enseignement géographique, servent de bases à l'étude et à la description de plus grandes régions.

III. Géographie spéciale[1].

En passant à des pays plus lointains, notre préoccupation reste la même : reprendre les faits *types* reconnus dans la géographie locale et régionale, en montrer soit la répétition, quand les conditions ambiantes sont les mêmes, soit la transformation, quand ces conditions changent.

Ce qui change d'abord, c'est la *situation ;* tous les pays ne voient pas le soleil se lever au même moment ; en marchant

[1] On a l'habitude d'opposer à la géographie *générale*, qui étudie l'extension des faits sur l'ensemble du globe, la géographie *descriptive*, qui étudie le groupement des faits sur une surface réduite. Ce terme de géographie descriptive est mal choisi. La géographie dont je parle, et que les Allemands appellent *Länderkunde*, ne prétend pas plus que l'autre à décrire, et pas moins à expliquer. Je propose à la place le terme de géographie *spéciale*, qui me paraît plus logiquement choisi vis-à-vis de celui de géographie *générale*.

vers l'est, vous vous avancez à la rencontre du soleil que vous apercevrez plus tôt, c'est-à-dire que votre journée commencera plus tôt, mais elle finira plus tôt aussi ; vous n'avez pas gagné une minute de jour, vous l'avez simplement déplacé. La ligne qui réunirait tous les points où le soleil est au midi précis en même temps est appelée *méridien.* Les méridiens se numérotent. Indiquer le méridien d'un lieu, c'est en fixer la *longitude.* La longitude n'a pas d'influence sur la vie humaine : il est parfaitement indifférent que midi sonne plus tôt ou plus tard ; personne ne s'en aperçoit, puisque en tout cas midi est le milieu du jour. L'observation et le calcul de la longitude ne servent qu'à l'établissement exact de la carte.

A la même saison, tous les pays ne voient pas le soleil atteindre la même hauteur dans le ciel. Quand le balancement de la terre par rapport au soleil ramène en face de lui des terres boréales, qui ont alors l'été, les terres australes sont moins favorisées et ont alors l'hiver. Les pays où le soleil atteint le même jour la même hauteur sont placés sur le même *parallèle.* Les parallèles se numérotent. Indiquer le parallèle d'un lieu, c'est en fixer la *latitude.* La latitude est le principal facteur du climat.

On est convenu de compter 90 parallèles. Nous sommes situés entre le 46me et le 47me. Nous sommes donc à peu près au milieu, à distance à peu près égale des deux extrêmes. A mesure que nous nous avançons vers le sud, nous voyons le soleil monter de plus en plus haut dans le ciel, jusqu'à être exactement au-dessus de nos têtes, c'est-à-dire au *zénith.* Les jours deviennent donc de plus en plus chauds. En revanche, son lever et son coucher reculent de plus en plus, jusqu'à être exactement à l'est et à l'ouest. Les jours deviennent alors égaux aux nuits, comme chez nous à l'équinoxe. Ces conditions tendent à rester les mêmes pendant toute l'année. Il n'y a plus de saison au point de vue de la température ; il n'y a plus que le jour qui est très chaud à cause de l'élévation du soleil, et la nuit qui est froide à cause de sa longueur. Le thermomètre accuse autant et même plus de différence entre le jour et la nuit que chez nous entre l'été et l'hiver. Comme chez nous aux chaudes journées d'été, l'horizon se couvre de gros nuages, qui donnent lieu à un orage et à une violente

averse ; puis, pendant la nuit, le temps se remet, mais la température a été abaissée. Ainsi se suivent les jours, pendant le passage du soleil au zénith. Quand le soleil s'en éloigne, les pluies diminuent et cessent. La pluie crée les seules différences entre les saisons, il y a la saison des pluies et il y a la saison sèche. Ces conditions se rencontrent au maximum à l'*équateur*.

A mesure que nous nous avançons vers le nord, le soleil apparaît moins haut au-dessus de l'horizon ; il devient rasant ; les jours deviennent donc de moins en moins chauds. En revanche, le lever et le coucher du soleil sont repoussés de plus en plus vers le nord ; les jours s'allongent ; les nuits diminuent de longueur, jusqu'à rester claires, parce que le soleil ne s'enfonce que de peu sous l'horizon ; puis le lever et le coucher se font au même point, au nord, et le soleil ne se couche ni ne se lève plus ; il reste au-dessus de l'horizon. Au point extrême, qui est le *pôle*, il reste six mois sans se coucher, rasant constamment l'horizon. Par contre, à la saison opposée, le soleil reste autant de temps au-dessous de l'horizon, sans se montrer. Les saisons sont très tranchées ; il n'y a plus de jour ni de nuit, ce sont les saisons qui en tiennent lieu ; l'été, c'est le jour, et l'hiver, c'est la nuit. L'été n'est pas chaud, parce que le soleil est trop bas, l'hiver est très froid, parce qu'il est long et obscur.

Au sud de l'équateur, les conditions restent les mêmes, mais en sens inverse ; plus on va vers le sud, plus le soleil s'abaisse, plus la journée s'allonge. Du pôle nord à l'équateur, c'est l'*hémisphère boréal* ; de l'équateur au pôle sud, c'est l'*hémisphère austral*. En partant de l'équateur pour aller vers les pôles, on retrouve les mêmes zones : 1° la zone où le soleil est une ou deux fois exactement au zénith ; il y fait très chaud ; c'est la *zone torride* ; 2° la zone où le soleil, sans jamais être au zénith, du moins se lève chaque jour ; il y fait moins chaud, c'est la *zone tempérée* ; 3° la zone où le soleil n'est jamais au zénith et ne se lève pas tous les jours ; c'est la *zone glaciale*. Ainsi c'est la hauteur du soleil qui est l'élément décisif de la température.

Ces considérations seront rendues plus intelligibles par l'emploi du *globe terrestre*. Une obscurité partielle étant réalisée dans la classe, une bougie ou une lampe représentant le

soleil, un double mouvement étant imprimé au globe, de rotation et de *révolution*, la zone éclairée, qui est la même que la zone échauffée, apparaîtra nettement.

Voilà pour le soleil, voici pour l'eau. Le globe, la mappemonde montrent la surface de notre planète occupée aux trois quarts par l'eau. Cette eau, échauffée et ventilée, donne de la vapeur d'eau, dont la condensation forme les nuages, réservoirs des pluies. Pour que les nuages se résolvent en pluie, il faut qu'ils passent dans des couches d'air plus froides; ce qui se rencontre d'abord sur les côtes des grandes surfaces d'eau, parce que l'eau et la terre ne se réchauffent pas avec la même vitesse; et ensuite dans les montagnes, où la température s'abaisse avec l'altitude. En arrière des côtes et à l'abri des montagnes, il pleut moins.

L'eau se réchauffant moins vite que le sol, se refroidissant aussi moins vite (observation à faire en été où l'eau des bains, au lac ou à la rivière, est moins chaude que le sable ou le gravier du rivage; en hiver, le sol gèle avant l'eau du ruisseau ou du lac), les grandes surfaces d'eau, *océans, mers* ou lacs, n'ont pas la même température que les surfaces terrestres de même latitude. Les vents qui soufflent de la mer vers la terre sont plus chauds en hiver, plus frais en été, que les couches d'air superposées aux terres, et les réchauffent ou les rafraîchissent. Les régions terrestres exposées aux vents marins ont donc des saisons moins tranchées, un climat plus régulier; celles qui en sont abritées ont une température changeante, d'autant plus que le ciel y reste plus pur et qu'il y pleut moins.

La latitude, la situation par rapport à la mer, le relief, définissent, au moins dans les grandes lignes, le climat d'un pays. De la combinaison de ces éléments résultent de nombreux types de végétation, dont on peut retrouver souvent le prototype dans quelque fait de la géographie locale : la *forêt*, qui correspond au maximum de chaleur et d'humidité ; la forêt équatoriale, verte et luxuriante toute l'année comme la nôtre en été, puisqu'à l'équateur l'été dure toute l'année; la forêt tempérée, au feuillage caduc en hiver; la *savane*, où les arbres se dépouillent pendant la saison sèche, pour la même raison qu'ils se dépouillent chez nous en hiver, pour ne pas transpirer : la transpiration étant dangereuse en hiver à cause

du refroidissement qu'elle provoque, dangereuse pendant la sécheresse à cause de la perte de l'eau nécessaire à la vie de la plante ; la *steppe*, qui a l'aspect d'une prairie, ou mieux d'un de nos pâturages de haute montagne, d'où les arbres sont absents, ici faute de pluie, là faute de chaleur ; avec toutes les formes de transition, en particulier les formations buissonnantes et rampantes ; la *toundra*, où la croûte du sol dégèle, le sous-sol restant gelé, comme chez nous au premier printemps. L'arrêt dans la végétation, que nous observons chez nous en hiver, à cause du froid, se produit sous le climat méditerranéen en été, où il fait sec. La végétation subpolaire rappelle notre végétation alpine, puisque la température s'abaisse à mesure qu'on s'élève soit en latitude, soit en altitude. Les neiges, les glaces de nos hauts sommets se retrouvent autour du pôle, mais les fleurettes qui réussissent à s'ouvrir à la pointe du Finsteraarhorn ont leurs correspondantes dans ces herbes dont les bœufs musqués du Groenland septentrional font leur nourriture.

La vie animale est en rapport avec le climat et la vie végé-ale : le pullulement des insectes et autres animalcules sous 'équateur comme dans nos mares en été ; le développement lésastreux des parasites dans la zone torride comme dans ios étés particulièrement chauds ; les déplacements des ierbivores de la savane pendant la saison sèche, comme 'émigration de nos hirondelles pendant la saison froide ; la ourrure hivernale de quelques-uns de nos mammifères, celle les hôtes de la forêt boréale...

Tandis qu'avec les plantes et les animaux, la correspon-ance est fréquente, c'est souvent de contraste qu'il s'agit orsqu'on en arrive à l'homme : les pays les plus riches en lantes et en animaux ne sont ni les plus peuplés ni les plus rospères. L'homme perd courage dans les circonstances trop éfavorables, comme dans les régions polaires, mais il man-ue de stimulant dans les milieux trop riches, comme dans es îles océaniennes ; il a peine à lutter aussi bien contre exubérance de la vie organique, comme dans la forêt équa-oriale, que contre sa pauvreté, comme dans le désert. Là où réussit le mieux, c'est là où la nature le seconde sans opprimer, là surtout où elle ne lui demande qu'un effort vant de le favoriser : la lutte pour l'eau comme la lutte

contre l'eau a souvent fait l'éducation de l'homme. Cependant les genres de vie présentent aussi des ressemblances : le pasteur des steppes, qui fait le tour de l'année et de ses pâturages de point d'eau à point d'eau, rappelle le berger des Alpes, que les saisons entraînent de chalet à chalet ; la pêche maritime a son prototype dans la pêche lacustre ; les occupations du laboureur sont partout réglées par les saisons ; partout la main-d'œuvre féminine est consacrée aux besognes moins fatigantes ou accessoires, aux soins au petit bétail, par exemple.

Le travail de l'homme se restreint dans les pays chauds à la satisfaction des besoins alimentaires, dans les régions polaires, le vêtement et l'habitation réclament aussi ses efforts ; dans nos contrées tempérées, où la nature est moins large que sous l'équateur, moins avare que près du pôle, l'homme, habitué à l'effort, cherche à augmenter son confort, ses facilités, ses plaisirs.

La mer n'a pas des répercussions que sur le climat; elle offre à la circulation la voie la plus aisée, la seule voie qui ne demande aucun aménagement, la seule voie naturelle. La situation au bord de la mer, au bord des fleuves navigables également, se traduit pour l'homme par des facilités remarquables de communication. La situation maritime ou fluviale prédispose au commerce, et de même que nous voyons au bord de nos grandes routes s'installer des artisans et des commerçants, de même au bord des routes d'eau, dans les *ports*, où relaient les bateaux comme les rouliers relaient aux auberges, s'établissent des industries et des négoces.

On me permettra de laisser les autres sujets, de ne pas citer de noms, ni étudier de pays, de rester volontairement dans les généralités, puisque je n'ai pas à écrire un manuel, mais à exposer une méthode. J'espère en avoir assez dit pour montrer, d'une part, comment on passe du connu à l'inconnu, d'autre part, avec quel soin il faut toujours marquer les connexions géographiques.

IV. Géographie générale.

Jusqu'ici j'ai eu en vue l'enseignement primaire et les classes d'âge correspondantes, soit les classes inférieures, de l'enseignement secondaire. Pour avoir, en géographie spéciale, passé en revue tous les pays du globe, avons-nous épuisé le programme et pouvons-nous dorénavant dispenser nos élèves de l'enseignement de la géographie ? Il nous reste au contraire beaucoup à faire, il nous reste à exposer les problèmes et les points de vue de la géographie mathématique, de la géographie physique, de la géographie économique, de la géographie politique.

L'étude de la forme de la Terre, de ses dimensions, de ses mouvements, de ses propriétés, appartient en propre au cosmographe, à l'astronome et au physicien. Si le géographe l'entreprend également, ce n'est pas dans le même esprit ; c'est dans le désir de mieux connaître le théâtre de l'activité humaine et de mieux comprendre les formes qu'elle a dû prendre. La sphéricité de la Terre, par exemple, nous intéresse parce qu'elle est la cause de l'inégal éclairement et de l'inégal échauffement de sa surface par le soleil ; de ces inégalités découlent la plupart des différences de climat que nous avons étudiées. Les mouvements de rotation et de translation sont la cause de la succession des jours et des nuits, et des saisons, qui superposent à l'inégalité zonale de réception des rayons solaires des variations journalières, saisonnières et annuelles. La vitesse de rotation est telle que l'homme n'a pas réussi encore à l'égaler, sauf par le courant électrique, qui ne transporte d'ailleurs que des pensées. Les propriétés de la pesanteur se manifestent soit dans les difficultés de la circulation, surtout à la montée, soit dans l'impossibilité où l'homme a été jusqu'ici de s'élever jusqu'aux plus hauts sommets de la Terre, lui qui a réussi à atteindre les pôles.

La géographie mathématique se propose encore le problème de la représentation de la surface sphérique, qui est celle de notre Terre, sur la surface plane de nos cartes et de nos atlas, problème compliqué par les inégalités du relief. Il importe de connaître, au moins en gros, les solutions données

à ce problème, puisqu'il en dépend la figuration de notre Terre, figuration bien différente suivant qu'on a adopté la projection de Mercator ou celle de Mollweide. Il importe aussi de savoir que, sur une carte topographique à grande échelle, la même surface ne représente pas les mêmes surfaces réelles en plaine et en montagne.

La géographie physique étudie successivement, et aussi dans leurs rapports les uns avec les autres, l'atmosphère, le sol et l'eau. Dans l'étude de l'atmosphère, le géographe ne se préoccupe pas des couches supérieures de l'atmosphère, mais seulement de celles où se passent les phénomènes climatiques ou météorologiques. Dans l'étude du sol, le géographe laisse au géologue tout ce qui n'a pas de répercussion sur la surface ou mieux les couches superficielles du globe. Dans l'étude de l'eau, le géographe n'adopte ni le point de vue du physicien, ni celui du chimiste, mais il s'empare des résultats obtenus par l'un et par l'autre pour en chercher les connexions et les relations.

La géographie économique n'est pas à confondre avec l'économie politique ou commerciale. Elle s'occupe exclusivement de la localisation des faits économiques. Elle remarque, par exemple, que les voies de transport tendent pour la plupart vers l'Europe occidentale et nord-occidentale, depuis récemment aussi vers les Etats atlantiques de l'Union américaine. Cette prédominance s'explique par le caractère du peuplement de cette partie de l'Europe : la population, vouée essentiellement à l'industrie et au commerce, concentrée dans des villes, excède les possibilités alimentaires indigènes; l'industrie, transformée par le machinisme, exige des stocks énormes de matières premières. Il faut recourir aux ressources des autres parties du monde. Au lieu de relations locales ou régionales, ce sont des relations mondiales. Elles demandent des moyens de transport perfectionnés, dont la capacité, la rapidité et le bon marché augmentent constamment. Il n'est plus possible de comprendre l'économie d'un pays par le seul examen de ses richesses, agricoles ou industrielles, une force plus grande réside dans ses relations extérieures. La géographie économique devient au premier chef une géographie de la circulation.

La géographie sociale rattache l'étude des sociétés humai-

nes à celle de leur habitat. Celui-ci demande à être sérieusement défini. Côte à côte avec les sociétés locales, dont nos groupements ruraux sont les représentants, vivent aujourd'hui des sociétés internationales, plus proprement urbaines. Les premières empruntent au sol sur lequel elles vivent leur nourriture, l'ordre de leurs travaux, leurs préoccupations, leurs habitudes, leur mentalité ; elles sont plus étroitement géographiques; elles ont les yeux tournés vers la terre où elles ont placé leurs espérances, et vers le ciel dont elles en attendent la réalisation ; elles sont laborieuses, elles savent qu'on ne récolte rien là où l'on n'a pas semé ; elles sont patientes : il y a un temps pour la récolte, qu'on ne peut pas devancer ; elles sont résignées ; à quoi servirait-il de regimber quand les intempéries, gelée, grêle, sécheresse, inondation, leur arrachent brusquement le fruit de leur travail ? elles sont économes et prévoyantes : à l'été, saison des moissons, succède l'hiver, saison stérile ; aux années grasses peuvent succéder des années maigres ; elles sont attachées à leur pays, auquel elles donnent leur temps et leurs forces. Les sociétés urbaines d'aujourd'hui apparaissent au contraire comme déracinées ; réellement, par delà les frontières des pays, elles restent les mêmes ; elles sont les mêmes parce qu'elles sont formées des mêmes individus ; leurs membres se déplacent quand vient le chômage ou que les conditions de salaire ou de vie sont ou semblent supérieures ailleurs, ou simplement suivant leur caprice ; on y vit au jour le jour, sans se préoccuper de l'état du ciel, de la saison, assuré de trouver toujours chez le marchand, contre argent, les aliments journaliers, produits on ne sait comment, venus on ne sait d'où, par chemin de fer ou bateau à vapeur ; on ne se préoccupe pas du lendemain ; on dépense sans compter les gains du jour, et, quand vient l'heure des pertes, on recourt à l'aide de la collectivité, à l'assistance publique. Ces sociétés internationales sont géographiques encore, leur habitat, c'est le monde entier, dont elles dépendent ; le globe entier, zone après zone, hémisphère après hémisphère, se relaie pour leur fournir le pain quotidien, la viande, les fruits, les graisses, les condiments ; le globe entier accepte d'elles, en retour, les produits de leur industrie. Ces sociétés sont étroitement dépendantes des transports ; toute entrave aux communica-

tions, fermeture douanière, blocus de guerre, les désorganise et leur nuit.

En géographie politique, beaucoup de rapports se traduisent également par des routes : la force d'un gouvernement repose sur un bon système routier : la domination romaine a laissé des routes solides, Napoléon a été un grand constructeur de routes, les empires américains précolombiens, au Mexique et dans les Andes, avaient des routes bien entretenues ; au contraire, les Etats africains, dépourvus de routes, sont des aggrégats sans force réelle ; la moitié du Maroc n'obéissait pas au maghzen; la politique de la France au Maroc s'exprime par la construction de routes, de pistes pour automobiles, de chemins de fer. Celle de l'Allemagne en Anatolie gravite anssi autour d'un chemin de fer. Le fameux « Drang nach Osten » a été formulé aussi Hambourg-Bagdad. Le Transsibérien a été l'organe de l'occupation russe en Extrême-Orient, le Transcaspien a permis de soumettre les Turkmènes. La possession de la route de l'Inde est de toute première importance pour l'empire colonial anglais. Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement de domination impérialiste : la scission constatée dans l'opinion publique suisse, au début de la guerre, a été qualifiée de « fossé » ; un fossé est un obstacle à la circulation.

Les frontières d'Etat sont, à bien considérer, aussi un fait de routes ; c'est un arrêt dans la circulation. En Espagne, dans l'ancienne Russie, elles comportent un changement dans l'écartement des rails de chemin de fer, un transbordement ; il y a à la frontière une barrière douanière; la suppression de cette barrière à l'intérieur du territoire allemand ou suisse a été le principal moyen de centralisation. L'admission à une union douanière entraîne l'asservissement politique. On sait comment l'Autriche, en fermant la porte aux porcs serbes, arrachait d'importantes concessions au gouvernement de Serbie. Celui-ci chercha à se libérer en obtenant une porte sur la mer. La mer est une route trop large pour qu'il soit possible de la fermer ; elle est ouverte librement à tous. La mer est actuellement le meilleur garant de la souveraineté et de l'indépendance. Faute d'une côte maritime, la Serbie s'était réservé un emplacement franc dans le port grec de Salonique ; c'est la solution qu'on propose pour la Suisse à

l'étang de Berre, près de Marseille; la navigation sur le Rhône, mise en rivalité avec la navigation sur le Rhin, rétablirait l'équilibre entre les influences française et allemande en Suisse.

Questions de routes aussi en géographie historique. C'est la recherche de la route des Indes qui a conduit à la découverte de l'Amérique. Les grandes routes mondiales ont passé successivement, avec Colomb et Vasco de Gama, de la Méditerranée à l'Atlantique, pour revenir à la Méditerranée avec le percement de l'isthme de Suez, à l'Atlantique de nouveau avec l'accession des Etats-Unis au rang de grande puissance.

Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait en géographie que des questions de routes ; en y revenant à plusieurs reprises, mon intention a été de montrer à quel point les faits géographiques sont représentatifs. Et il ne faudrait pas non plus croire qu'il y a cinq ou six géographies, distinctes les unes des autres ; il n'y en a qu'une, la géographie, qui a en propre une méthode : la méthode géographique. La méthode géographique est essentiellement synthétique. Si l'esprit humain, dans son impuissance, exige l'étude analytique préalable, le géographe ne s'arrête pas là ; aussitôt les faits reconnus, il les rapproche et les situe. La Terre reconnue et décrite région par région, le géographe n'est pas au bout de sa tâche ; ces régions sont les parties d'un ensemble dont il faut maintenant retrouver la physionomie ; car cet ensemble ne consiste pas en une somme des parties constitutives ; c'est un fait nouveau, qui a son caractère propre. De même tel phénomène étudié à part, qu'il appartienne au climat, à la morphologie terrestre, à la végétation, à la vie humaine ou sociale, n'est pas connu exactement tant qu'il n'a pas été rapproché des autres faits géographiques avec lesquels il a des relations, tant qu'il n'a pas été situé sur la Terre. Prenons par exemple l'altitude d'une montagne ; elle est le résultat d'une série d'actions : des mouvements tectoniques, en rapport eux-mêmes avec le refroidissement de la Terre et celui du soleil ; des résistances présentées par les roches de composition chimique et de propriétés physiques différentes ; des attaques opérées par les agents météoriques : température, humidité, vent, précipitations pluvieuses ou neigeuses, eau de ruissellement, d'infil-

tration, etc.; c'est aussi la cause de nombreux phénomènes : climatiques — la température, ainsi que la somme des pluies, souvent la force et la direction des vents variant avec l'altitude, non seulement pour la montagne elle-même, mais pour ses alentours, — hydrographiques — le régime des cours d'eau est en rapport avec la hauteur des montagnes (inversément la hauteur des montagnes dépend du régime et de l'âge des cours d'eau qui l'attaquent), — biologiques — le rapport est maintenant plus complexe : il y a dépendance directe, par exemple insuffisance de l'air des hauteurs, et dépendance indirecte par l'intermédiaire du climat, — humains — ressources insuffisantes, barrière entre régions naturelles, isolement, incitation aux rapports économiques par le contraste entre les deux versants, etc., etc. Cette montagne elle-même n'est pas seule ; elle appartient à un système, et sa valeur dépend de sa place dans ce système ; le système montagneux est compris lui-même dans une partie du monde, et sa situation sur ce continent est elle aussi déterminante de nouveaux faits. Il y a, entre les faits géographiques, des répercussions, des contre-coups, des interférences constantes, et constamment renouvelées, qu'on ne peut saisir que par l'étude synthétique. Il y a en géographie, même quand on pratique l'analyse, que ce soit dans l'enseignement élémentaire, par défaut de connaissances étendues, ou dans l'enseignement supérieur, par nécessité de connaître avec plus de précision, un retour constant à la synthèse ; il y a une tournure d'esprit, une façon de concevoir les choses, une manière de voir qui ne permet pas de se contenter de la connaissance du fait isolé, mais qui le situe immédiatement dans son milieu, qui en montre aussitôt les rapports de connexion et de causalité ; cet esprit, c'est l'*esprit géographique*. Un enseignement convenable de la géographie doit viser à créer chez l'écolier, chez l'étudiant, chez le chercheur, cet esprit géographique.

Ai-je besoin d'insister sur la valeur éducative de l'enseignement de la géographie ainsi compris ? A la spécialisation trop hâtive des études n'oppose-t-il pas un heureux contrepoids ? N'est-il pas le meilleur trait d'union entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme, entre les disciplines scientifiques et les disciplines historiques ? Ne sera-t-on pas unanimes à regretter que cet enseignement soit banni de plusieurs

établissements supérieurs d'enseignement secondaire? Préoccupé uniquement d'applications pratiques, je n'ai, à nul degré de l'enseignement, réclamé pour la géographie un plus grand nombre d'heures au programme : je sais trop à quelles difficultés un tel vœu se heurterait, et quelle surcharge des élèves il en résulterait. J'attache plus d'importance à la qualité de la méthode d'enseignement qu'à la quantité de temps. Cependant la meilleure méthode est sans effet devant l'interdiction de l'appliquer. N'accordera-t-on pas au moins une heure à la géographie jusqu'au baccalauréat?

V. L'enseignement universitaire.

On a voulu établir une distinction entre la géographie comme sujet de recherches et la géographie comme sujet d'enseignement. Il n'y a pas effectivement de différence spécifique, essentielle, entre les divers degrés d'enseignement, il n'y a que des différences de degré; on s'efforce à l'Université d'arriver à une connaissance plus approfondie et plus précise; la plus grande maturité d'esprit des étudiants permet de s'attaquer à des problèmes complexes, auxquels il y a lieu d'appliquer cette « finesse » qui doit être une des marques de l'esprit géographique. Les moyens sont les mêmes : l'observation directe, dans des excursions dont la durée pourra atteindre plusieurs jours, et où l'on tendra à former l'« œil » géographique — la lecture des photographies et autres documents illustrés, pour remédier aux lacunes de l'expérience directe; photographies, il va sans dire, soigneusement choisies et ayant toujours un sens géographique –, la lecture de la carte, qui doit être « une interprétation consistant à se rendre compte des formes qu'elle représente, à noter les caractères du relief et de l'hydrographie, à saisir les rapports que suggère la répartition des cultures, des bois, des habitations. » (P. Vidal de la Blache.) — Il faut y ajouter le dépouillement des documents écrits : récits de voyages, descriptions littéraires, coupures de journaux, dont il s'agit d'extraire les renseignements géographiques enfermés dans une « gangue » hétérogène; — enfin le dépouillement des statistiques, aux chiffres desquels, notions purement abstraites, on doit

rendre la vie. Par là même est indiqué le matériel nécessaire à un Institut universitaire de géographie pour pouvoir travailler avec fruit. Quelques reliefs établiraient la connexion entre l'observation et la carte; une collection de clichés à projections compléterait les avantages des photographies sur papier.

Quant aux cours faits par le professeur, si la matière en est réglée par les programmes d'examen, la méthode doit s'appuyer sur l'emploi constant de la carte et des projections lumineuses. L'auditoire doit être installé de manière à ce que l'obscurité absolue puisse s'y réaliser facilement et les vues passer à mesure qu'elles sont appelées par l'exposé.

Dans ce trop long article, on aura cependant, peut-être, remarqué certaines exclusions que je désire justifier. Il s'agit pourtant de faits cartographiables et qu'on représente souvent sur des cartes : par exemple les divisions administratives de tout ordre : civil, militaire, ecclésiastique, judiciaire, forestier, agricole, éducatif, districts, cercles, arrondissements d'inspection, diocèses, etc., avec leurs limites et le siège du chef-lieu du ressort. De même des faits linguistiques, l'extension des langues parlées, de leurs dialectes, de leurs patois, la répartition de certaines formes dialectales ou de certaines habitudes de prononciation. De même des faits d'ordre moral et psychologique, entre autres la répartition de différentes religions et confessions, des rites, des usages religieux. Puis des faits ethnographiques et ethnologiques : la répartition de certaines coutumes, de certains instruments. Ces faits, et d'autres encore, comme les notions d'instruction civique, les renseignements pour touristes, etc., ont trouvé entrée dans un grand nombre de manuels à l'époque où la géographie cherchait sa voie à tâtons. Les efforts des géographes, les travaux des explorateurs, les publications des services officiels de cartographie, statistique, météorologie, etc., la lui ont fait trouver. Il convient donc maintenant de chasser du temple ces marchands qui n'y ont que faire. Il ne suffit pas, pour être géographique, qu'un fait puisse être représenté sur la carte, dans sa localisation ou dans sa répartition, il faut encore qu'il soit concret, autrement dit qu'on puisse le photographier. Ce critère pourrait cependant n'être pas judicieusement appliqué, et l'enseignement de la géographie risque de

dévier dans ces à-côtés qui finissent par être tout à fait en dehors de la géographie, si on persiste à confier cette discipline à des professeurs, des maîtres qui n'ont pas reçu de formation professionnelle. Il est indispensable que les futurs professeurs de géographie aient été à l'Université instruits dans la méthode de la branche qu'ils devront enseigner. Il ne suffit pas qu'une bonne méthode existe, il faut qu'on en prenne connaissance et qu'on l'applique.

Charles Biermann

maître de classe au Collège classique cantonal
chargé de cours de géographie à l'Université
de Lausanne.

Hygiène scolaire.

Le Dr Albert Mathieu.

(1855-1917.)

Il y a une année nous parvenait la triste nouvelle que la Ligue française pour l'Hygiène scolaire avait rendu les derniers devoirs à son distingué président et fondateur, le Dr Albert Mathieu. Chez tous les hygiénistes scolaires suisses qui avaient eu le privilège de faire intime connaissance avec cette personnalité remarquable à tous égards, ce départ inattendu provoqua une intense émotion.

Rappelons en quels termes un des fidèles collaborateurs du défunt nous parle de la perte immense faite par les hygiénistes scolaires français : « La voilà donc à jamais inerte cette main cordiale et généreuse qui fit discrètement tant de bien. Les voilà clos pour toujours ces yeux au regard clair et pénétrant, vrais miroirs d'une âme extrêmement bonne, mais d'une bonté virile, forte et perspicace. La mort a éteint l'ardeur dont ce noble cœur était animé pour toutes les causes grandes et belles ; elle a pris sournoisement sa revanche de toutes les victoires que, dans sa magnifique carrière, le savant lui avait arrachées. »

La vie du Dr Albert Mathieu est un des plus beaux exemples à donner. Aussi tenons-nous à la présenter ici en raccourci comme un modeste hommage à la mémoire de celui dont tous ceux qui l'ont connu gardent pieusement le souvenir.

« Albert Mathieu, nous dit un de ses biographes, était né en 1855, à Thin-le-Moûtier, modeste bourg des Ardennes, assis sur ce plateau boisé qui penche d'un côté sur la Meuse, de l'autre sur l'Oise et l'Aisne. C'est l'avant-garde de la Champagne et de la France : terroir un peu rude dont les populations s'éveillent rapidement à la vie industrielle, après avoir longtemps comme somnolé dans la tranquille apathie de la vie pastorale. »

Albert Mathieu fit de solides études classiques au collège de Charleville. Il garda de cette période de sa vie « le culte sincère des bonnes lettres et ce besoin de clarté, de netteté dans les idées, de méthode rigoureuse dans les démonstrations, ces inappréciables qualités qui allaient contribuer pour une grande part aux succès atteints dans sa carrière. »

La médecine fut sa vocation librement choisie. Il se rencontra avec les jeunes gens d'élite qui se pressaient aux leçons de ces illustres maîtres, les Robin, les Bouchard, les Charcot, manifestant au début de ses études une curiosité infatigable, un besoin de comparaison entre ces illustres professeurs, cherchant consciencieusement sa voie, avec la ténacité patiente de sa race et la claire lucidité de son esprit.

En 1882, il prit son doctorat avec une thèse sur les Purpuras hémorragiques ; le succès en fut paraît-il considérable.

Il fut bientôt après désigné comme chef de clinique du professeur Germain Sée, dont le service à l'Hôtel-Dieu était devenu un des plus renommés parmi les centres d'enseignement médical de l'école parisienne. C'est là qu'il oriente ses observations et ses découvertes du côté de la pathologie et de la thérapeutique du tube digestif.

Médecin des hôpitaux en 1891, il inaugure peu après ses magistrales leçons sur les maladies de l'estomac et des organes qui concourent à la digestion. Et non seulement le flot des étudiants qui accouraient à ses cours allait croissant, « des confrères ne craignaient pas de délaisser leur clientèle, leur maison, leur foyer, pour suivre, le crayon à la main, étudiants quadragénaires, ses belles leçons sur quelque problème nouveau des troubles de la nutrition. »

En 1901 parut son *Traité des maladies de l'estomac et de l'in-*

testin, suivi, quelques années plus tard, des quatre volumes de *Pathologie gastro-intestinale clinique et thérapeutique*. En 1913, en collaboration avec deux autres médecins, il fait paraître son *Traité médico-chirurgical* sur les maladies de l'estomac. En 1907, il avait fondé les *Archives des maladies de l'appareil digestif*. Diverses études sur le diabète, l'obésité et la goutte sont aussi sorties de sa plume.

« Mais l'enseignement médical restait son occupation préférée. Son service de St-Antoine attirait un nombre considérable d'élèves étrangers qu'il se plaisait à retenir auprès de lui, connaissant l'importance de cette propagande pacifique de la science française. Aussi, depuis plus de vingt ans, avait-il organisé un enseignement régulier comportant des conférences et des séries de travaux pratiques qu'il a poursuivis jusqu'au début de la guerre. » Et voici en outre ce que l'on a dit dans le *Paris Médical* : « Clinicien avant tout, A. Mathieu a largement contribué à enrichir la sémiologie digestive; l'histoire clinique de l'ulcère de l'estomac lui doit beaucoup, et récemment encore il délimitait exactement sa pathologie de l'ulcère du duodénum. Sans négliger les renseignements fournis par l'étude du chimisme gastrique, il a mis en relief les troubles de la motricité gastrique dans les dyspepsies et les données fournies par la radioscopie sont venues l'aider à préciser leurs caractères.

» Il a enfin contribué à bien fixer les bases du régime alimentaire dans les troubles gastro-intestinaux et insisté justement sur les dangers de l'inanition due à des régimes trop stricts. »

Tel a été l'homme dont nous avions à rappeler à grands traits la carrière fort remplie pour montrer ce qu'il fut dans le domaine qui nous occupe plus particulièrement ici. Les problèmes de ce qu'il a appelé lui-même la pédagogie physiologique lui apparurent comme étant les plus urgents, les plus impérieux alors qu'il avait pu constater combien, dans certains cas, l'hygiène et la vie scolaire sont en désaccord. Même le nouvel horaire adopté en 1902 au Lycée Condorcet, où se trouvaient ses deux fils, vint-il lui révéler toutes les défectuosités d'un système dont l'application fut marquée par une « multiplication des devoirs et des leçons, une agitation trépidante et une perte de temps pour la mise en train ».

Il se rencontra alors avec le célèbre hygiéniste Paul Le Gendre, et de leur entente naquit la *Ligue des médecins et des familles pour l'amélioration de l'hygiène physique, intellectuelle et morale dans les écoles,* devenue aujourd'hui la *Ligue française pour l'Hygiène scolaire.*

Ce fut le Dr Mathieu, comme on l'a dit, « qui dépensa une somme incroyable d'énergie, de ténacité, de bonne humeur, de courtoisie et d'autres dons encore de sa nature, à faire réussir les congrès internationaux de 1907 à Londres et de 1910 à Paris. Le dernier surtout a été son œuvre de prédilection. Il fut extrêmement brillant, et ses conséquences allaient se développant avec beaucoup d'efficacité, dans toute la France, lorsque la guerre survint.

A Nuremberg, en 1904, les docteurs P. Le Gendre et Albert Mathieu furent les vaillants représentants des méthodes françaises. Oh! ainsi qu'on a pu le déclarer, ils ne se méprirent point sur ce que cachait la « mielleuse rondeur » des congressistes allemands avec lesquels ils se trouvèrent directement en rapport, à ce moment-là, et aussi à Londres et à Dresde plus tard.

Ce fut à Nuremberg qu'il présenta ce courageux rapport montrant tous les côtés fâcheux de l'internat dans les établissements de l'instruction secondaire en France. C'est alors qu'il put faire ressortir combien la résistance par l'inertie des familles entravait des améliorations dans un domaine où il aurait fallu, ainsi qu'il le dit lui-même, « comme pour certaines tumeurs malignes, l'extirpation complète du mal ».

Le Dr Paul Le Gendre avait alors présenté une étude remarquable sur ce sujet : « Des réactions réciproques entre élèves et maîtres au double point de vue des maladies contagieuses et des influences morales », travail qui, aujourd'hui encore, n'a rien perdu de son intérêt et de sa valeur médico-pédagogique.

A Londres, en 1907, où les hygiénistes scolaires français accoururent nombreux, le Dr A. Mathieu présenta un carnet sanitaire pour les internats. C'est là qu'il fut désigné pour la présidence du IIIme Congrès international d'Hygiène scolaire. Celui-ci eut lieu à Paris en 1910. Dans le Grand Palais des Champs-Elysées se rencontrèrent des hygiénistes scolaires du

monde entier. Ce fut, comme on l'a dit, « l'apogée », non pas pour celui qui organisa cette importante assemblée, mais bien pour l'hygiène scolaire en Europe. On n'oubliera jamais la formule synthétique par laquelle le Dr Mathieu résuma les revendications des participants :

« De l'air dans les classes! De l'air dans les poumons! De l'air dans les programmes! »

« On a beaucoup médit des congrès, ajoutait-il. Ils ne sont, au dire de sceptiques détracteurs, que des prétextes à des excursions à prix réduit, à des fêtes et à des banquets, que des occasions pour des ambitieux de produire leur vanité loquace ou d'inutile parlote. Les vérités fécondes, les découvertes importantes, attendent rarement les congrès pour se révéler.» Et il ramenait les critiques à leur juste valeur en disant : « Ce n'est pas en vain que des centaines de médecins, d'éducateurs et de pères de famille, des représentants des cités et des gouvernements venus de tous les pays se réunissent en des assemblées périodiques pour réclamer l'amélioration de l'hygiène de la jeunesse. Ce n'est pas en vain que ces pèlerins d'une foi commune se sont mis en route.

« Je suis sincèrement convaincu de l'utilité de ces congrès et de la collaboration internationale des hygiénistes scolaires. Leur influence restera puissante et féconde; elle s'affirmera de plus en plus au lieu de s'affaiblir et de s'éteindre, si vous savez éviter l'émiettement de vos efforts. Soyons unis si nous voulons être forts! »

Le 30 juillet 1914, le Dr A. Mathieu était à Lyon pour le deuxième congrès des médecins scolaires de langue française, venant après celui d'éducation physique qui avait eu lieu les 27 et 29 juillet. Le dimanche 2 août devait avoir lieu l'assemblée générale annuelle de la Ligue française pour l'Hygiène scolaire, le matin, et l'après-midi, réunion plénière des membres des deux congrès. Le 1er août, après avoir assisté au départ des troupes, dans la nuit, le Dr Mathieu, avec beaucoup d'autres, se précipita vers l'express qui, par Nevers, les ramena à Paris. Et comme il l'a dit : « Avec la guerre allait s'ouvrir une longue et terrible période d'éducation physique et morale ».

Malgré les revers de 1914 et 1915, le Dr Mathieu garda la foi en la victoire finale. Deux de ses fils luttaient héroïquement,

en première ligne, alors qu'à Saint-Antoine il prodiguait sans compter ses soins aux malades de la guerre. Il ne lui aura pas été donné de voir le triomphe final, malheureusement.

Il faudrait pouvoir ici encore présenter un résumé de la remarquable conférence faite par le savant praticien aux cours normaux d'hygiène, sur l'hygiène intellectuelle des maîtres.

Les hommes d'école de la Suisse romande, en particulier, pourront se souvenir avec respect de l'homme distingué que fut le Dr Albert Mathieu, de ses initiatives couronnées de succès en vue de grouper les efforts de la médecine, de la psychologie et de la pédagogie, ainsi que de l'éducation physique, afin de rendre les individus vraiment équilibrés, résistants, conscients d'eux-mêmes, capables de se rendre utiles au plus haut degré et de sauvegarder leur santé.

Une vie si noble et si remplie doit être un enseignement à faire figurer dans les pages les meilleures fournies par la science.

De la croissance physique et de l'alimentation des enfants pendant la période scolaire.

Chacun sait que l'on n'a pas attendu les difficultés économiques provoquées par la guerre pour se préoccuper des influences diverses qui peuvent agir sur le développement physique des enfants. Nombreuses ont été les enquêtes auxquelles on s'est livré déjà. Il n'est pas inutile de mentionner un certain nombre de ces études et de mettre en regard les résultats obtenus.

A Lausanne, des mensurations concernant la taille des écoliers ont été effectuées à partir de 1886. On désirait arriver à trouver si possible un rapport entre la vigueur physique de l'enfant et sa capacité de travail intellectuel. Il s'agissait de rechercher en particulier : 1° le maximum de travail que l'on peut imposer à l'enfant, à chaque période de sa vie scolaire ; 2° si ce même travail maximum ne peut pas devenir nuisible à certains moments, par exemple lorsque la plus grande

partie de la force vive de l'écolier est employée pour l'accroissement de son organisme.

Les élèves furent mesurés chaque année au commencement de novembre. Au bout de 7 ans, soit en 1892, il avait été procédé à 6662 mensurations pour les garçons et à 6696 pour les filles, soit un total de 13 358 mensurations faites sur environ 2000 écoliers. Dans le dépouillement, les fiches furent classées d'après le mois de naissance des enfants, ce qui donna douze groupes de cartes.

On put ainsi faire des comparaisons distinctes concernant :

a) La taille moyenne mensuelle ;

b) La taille moyenne annuelle.

Au sujet de la taille mensuelle, voici ce que l'on a pu remarquer :

1° L'accroissement chez les garçons, jusqu'à 14 ans, et chez les filles jusqu'à 11 ans, est très régulier et ne varie que de quelques millimètres en plus ou en moins. Mais, de 11 à 14 ans, chez les filles, la croissance est plus intense.

2° La taille, par contre, est loin d'être la même. On a trouvé que des enfants de 8 ans, par exemple, nés en juillet, étaient beaucoup plus grands que d'autres de 8 $^{1}/_{2}$ ans, nés en janvier, et, fait curieux, la même différence se reproduisait à 9 ans, 10 ans et jusqu'à 14 ans.

Voici les chiffres trouvés quant à la taille moyenne annuelle :

I. GARÇONS	Taille en cm.	Accroissement en cm.	II. FILLES	Taille en cm.	Accroissement en cm.
8 ans	117,4	—	8 ans	116,3	—
9 ans	122,2	4,8	9 ans	121,2	4,9
10 ans	126,9	4,7	10 ans	126,9	4,9
11 ans	131,3	4,4	11 ans	131,0	4,9
12 ans	135,4	4,1	12 ans	136,4	5,4
13 ans	139,8	4,4	13 ans	141,9	5,5
14 ans	144,4	4,6	14 ans	147,0	5,1

On voit donc que la taille des garçons et des filles n'était pas identique et que leur accroissement était aussi différent.

On trouve dans l'accroissement des garçons deux phases bien marquées, soit de 7 à 13 ans, où il diminue chaque année, puis de 13 à 17 ans. D'après d'autres mensurations, il se produit durant cette deuxième période un accroissement qui peut aller jusqu'à 7 cm.

Chez les jeunes filles, la première phase va de 7 à 11 ans, avec un accroissement régulier et plus marqué que chez les garçons. La deuxième période présente l'accroissement maximum entre 13 et 14 ans pour aller en diminuant dès ce moment-là.

Si l'on examine ce qui se passe pendant cette durée de l'accroissement, quant à la morbidité, on arrive à poser en principe que plus un enfant grandit, plus il est exposé à contracter une maladie.

Voici quels ont été les résultats constatés à cet égard en 1895 à Lausanne :

% de malades :

	Garçons	Filles
8- 9 ans	64	88
9-10 ans	43	75
10-11 ans	42	60
11-12 ans	40	66
12-13 ans	33	68
13-14 ans	29	61
14-15 ans	34	39

On peut en déduire que les jeunes filles doivent être traitées avec plus de ménagement que les garçons. « La nature, comme on l'a dit alors, ne veut pas l'égalité des sexes ; elle s'oppose à ce qu'on les soumette aux mêmes exigences, qu'on leur donne les mêmes programmes, qu'on leur demande le même effort. »

C'est dire qu'il faut combattre la tendance à l'anémie, qui menace les jeunes filles, par toutes les règles hygiéniques nécessaires. Et il faut aussi penser au surmenage en réduisant les devoirs qui leur empêchent de se donner assez de mouvement. Cela ne veut pas dire qu'il faille tomber dans l'excès qui consiste à supprimer tout travail à domicile, mais on sait qu'à cet égard il se trouve encore des maîtres oubliant de faire la distinction entre garçons et filles, portés à profiter

de la soumission plus grande de celles-ci pour en exiger davantage, alors que le contraire devrait se produire.

Les mensurations faites à Lausanne ont montré que la taille est manifestement influencée par l'époque de la naissance, alors qu'il n'en est pour ainsi dire rien quant à la croissance. Chez les garçons, ceux qui sont nés de septembre à février inclusivement sont de taille inférieure à leurs camarades venus au monde dans les autres mois de l'année. Les garçons nés en novembre sont les plus petits ; ceux qui sont nés en juillet dépassent de beaucoup la moyenne. Chez les jeunes filles, on constate à peu près les mêmes différences, sans qu'il y ait corrélation cependant. Vouloir expliquer ce fait est malaisé, à moins que l'on y voie une confirmation scientifique du dicton de la bonne grand'mère qui disait : « Il sera grand, il est né en été. » Il y aurait cependant là une question d'eugénique intéressante à poursuivre et à contrôler.

La comparaison faite entre les garçons de Lausanne, il y a vingt-cinq ans, et ceux d'autres localités, a révélé que la Suède, pour la taille, venait en premier rang, Lausanne ayant le second jusqu'à l'âge de 14 ans. A partir de 14 ans, garçons suédois et suisses ont à peu près la même taille, mais sont dépassés par les Américains et les Belges. De 8 à 10 ans, les jeunes Lausannoises avaient la taille la plus élevée, mais à partir de ce moment-là, elles étaient devancées par les Suédoises, qui occupaient le premier rang dans les pays comparés entre eux à cet égard. Dans toutes ces comparaisons se glisse forcément une certaine part d'inconnu ; elles n'en offrent pas moins un réel intérêt à la condition que l'on sache en interpréter les résultats dans un esprit à la fois éclairé et pratique, et en dégager ce qu'il peut y avoir de relatif.

* * *

Le Dr Mackensie, à Glascow, a voulu se rendre compte de l'influence des conditions hygiéniques de l'habitation sur le développement physique. Il a mesuré la taille et le poids de 72 857 enfants des deux sexes, de 5 à 18 ans.

Le premier groupe comprenait les enfants de la classe la plus misérable, le 2e les enfants de la classe pauvre, le 3e ceux

de la classe aisée, le 4e ceux de la classe riche. Les résultats, publiés en 1907, montrent que la taille et le poids moyen des enfants de la classe riche sont de beaucoup supérieurs à ceux des enfants de la classe pauvre. La différence de poids, de 0,9 à 1,35 kg., entre 5 et 8 ans, passe à 1,8, 2,5 et 3 kg. de 9 à 14 ans. La différence de taille arrive jusqu'à 6,3 cm.

L'étalon d'hygiène a été celui du nombre de chambres occupées par la famille. La différence de poids du 1er groupe (1 chambre) au 4e groupe (4 chambres) est de 5 kg. pour les garçons et de 5,25 kg. pour les filles. La différence de taille du 1er groupe au 4e est de 11,08 cm. pour les garçons et de 11,84 cm. pour les jeunes filles. Et l'on a mis en regard de ces constatations celles qui ont été fournies par d'autres recherches concernant la nocivité particulière de l'étroitesse du logement, aussi à Glascow. On a trouvé que le taux de la mortalité arrive à :

32,7 ‰,	pour	1/6	de la population,	1 chambre	par famille ;		
21,3 ‰,	»	1/2	»	»	2 chambres		»
13,7 ‰,	»	1/6	»	»	3	»	» »
11,2 ‰,	»	1/6	»	»	4	»	» »

La phtisie y figurait par 24, 18, 12 et 7 habitants pour 1000 suivant le nombre de chambres occupées.

Binet et Simon, à Paris, ont pris la taille, le poids et le diamètre biacromial de 245 garçons de 6 à 14 ans d'une école primaire de Paris et de 308 jeunes filles du même quartier. Les mesures obtenues ont été réduites à des moyennes pour chaque âge, filles et garçons. La comparaison de ces moyennes a fourni les indications suivantes :

	GARÇONS	FILLES
En avance de 3 ans et plus sur la moyenne	13	20
» 2 » sur la moyenne . . .	19	21
» 1 » » . . .	36	61
Taille moyenne	92	99
En retard d'un an sur la moyenne . . .	56	73
» 2 ans » . . .	21	24
» 3 » et plus sur la moyenne	8	10
Totaux	246	308

Les enfants chez lesquels un état de misère physiologique

générale est constaté appartiennent tous à des milieux dans lesquels la pauvreté fait sentir ses plus déplorables conséquences : mauvaise alimentation, mauvaise hygiène, etc.

Mac Donald a mesuré la force musculaire d'un grand nombre d'enfants des écoles de Washington. Il les a répartis en deux groupes, d'un côté les enfants des artisans, travailleurs manuels (boulangers, bouchers, relieurs, cordonniers, tailleurs, marins, journaliers, domestiques, etc.), de l'autre, ceux des parents à professions libérales (architectes, médecins, professeurs, ingénieurs, employés d'administration, etc.). Ceux du second groupe sont supérieurs au point de vue de la pression au dynamomètre.

Niceforo a aussi fait connaître les résultats de son enquête sur 3147 enfants de la ville de Lausanne. Il arrive aux conclusions suivantes :

« Les enfants de parents aisés ont les moyennes des mensurations de la taille, du poids absolu et relatif, du thorax, de la force, de la dilatation du thorax, de la circonférence de la tête, de la hauteur du front, de la capacité crânienne probable, du poids probable de l'encéphale, de la résistance à la fatigue plus élevées que celles des enfants de pauvres familles du même âge, du même sexe et du même pays. Ces différences persistent aussi si l'on compare entre eux des enfants aisés et pauvres du même type céphalique (brachycéphales et dolycocéphales). Si, au lieu de deux groupes aisés et pauvres, on forme trois groupes : aisés, moins aisés et pauvres, les différents degrés des mensurations se disposent en échelle, suivant le degré d'aisance ; les sujets aisés ont les moyennes les plus hautes, les pauvres les plus petites et les moins aisés se placent entre deux. »

Il faudrait encore pouvoir citer les indications fournies par M. Georges Rouma, à la suite de son enquête dans un quartier très pauvre de Bruxelles, et qu'il résume en disant « que la misère morale, intellectuelle et physique des enfants est la conséquence directe de la misère et des influences du milieu physique dans lequel ils vivent et dans lequel ils se sont développés ».

A Zurich, en 1908, à l'occasion du 1er cours d'informations pour la protection de la jeunesse, le Dr Erismann a exposé aux participants l'importante question de l'alimentation des

enfants des classes pauvres. Il a parlé avec nombreux chiffres à l'appui de l'œuvre des Cuisines scolaires, du rôle qu'elles sont appelées à remplir pour compenser les déficits d'alimentation qui se produiraient sans leur intervention fort à propos à l'égard d'enfants privés du nécessaire en fait de nourriture.

A titre de comparaison et comme normes intéressantes à utiliser, il est bon de dire ici deux mots d'une étude faite par le Dr Richard Heller sur la croissance de la jeunesse masculine de Salzbourg. L'enquête a porté sur 2400 jeunes garçons et jeunes gens environ, appartenant aux diverses écoles de cette ville. Les mensurations et pesées ont été faites avec le moins de vêtements possible, soit bas, pantalon ou caleçon ; elles furent effectuées régulièrement de 10 h. à midi ; pour la mesure de l'ampliation thoracique le torse était nu.

Voici le tableau des moyennes trouvées :

Age	Taille cm.	Accroissement annuel, cm.	Poids kg.	Augmentation annuelle, kg.	Tour de poitrine, cm.	Augmentation annuelle, cm.	Ampliation thoracique, cm.
7 ans	115	—	21,5	—	59,9	—	4
8 »	120	5	23,0	1,5	63,2	3,3	6
9 »	125	5	25,5	2,5	65,5	2,2	7
10 »	130	5	27,7	2,2	66,9	1,4	7
11 »	135	5	31,4	3,7	70,2	3,3	9
12 »	139	4	32,8	1,4	71,4	1,2	10
13 »	145	6	35,5	2,7	72,8	1,4	9
14 »	151	6	40,0	4,5	76,5	3,7	9
15 »	156	5	45,0	5,0	79,1	2,6	9
16 »	163	7	52,8	6,2	84,9	5,8	10
17 »	169	6	56,3	3,5	87,5	2,6	10
18 »	171	2	60,7	3,4	89,9	2,4	10
19 »	172	1	63,1	2,4	90,6	0,7	10

La conclusion essentielle à laquelle est arrivé le Dr Heller est que la statistique de croissance pour chacune des écoles où l'enquête a eu lieu (primaire, primaire supérieure, gymnase, école réale) donne des résultats spéciaux et sensiblement différents. Il serait faux, de la part du médecin scolaire, d'appliquer simplement les moyennes à tous les genres d'établissements.

C'est bien là le point de vue auquel il y a lieu de se placer. Des diverses enquêtes qui ont fourni les données quant à la

progression d'accroissement des enfants, il faut retenir parfois la méthode adoptée, soit l'ensemble des indications obtenues et leur relation entre elles, soit aussi les moyennes permettant de juger des faits constatés dans tel cas particulier.

Les restrictions alimentaires auxquelles nous sommes astreints pendant la guerre et dont souffrent tout particulièrement les enfants, dans un grand nombre de milieux, ont amené les autorités à procéder à des mensurations et à des études qui sont de toute actualité.

Dans le canton de Vaud, plusieurs localités ont reçu des fiches pour enregistrer de trimestre en trimestre la taille et le poids des écoliers. Il est certain qu'on en pourra tirer des indications très significatives.

La Société suisse d'hygiène scolaire, dans son assemblée générale de 1918, à Berne, a discuté de la question de l'alimentation des enfants, surtout pendant la période scolaire. Pour ceux qui voudront connaître les rapports complets de MM. les docteurs Galli-Valerio et Lauener, nous renvoyons aux Annales que fera paraître la susdite société, à titre de compte-rendu de son activité en 1918. Nous nous bornons à reproduire ici les conclusions présentées. N'ayant pu être discutées de manière suffisante, faute de temps elles n'en restent pas moins une contribution importante destinée à orienter au sujet des mesures à prendre pour parer aux conséquences insidieuses de la sous-alimentation ou de l'alimentation défectueuse à laquelle sont condamnés beaucoup d'enfants actuellement.

I. Thèses du Dr Galli-Valerio, prof. d'hygiène à l'Université de Lausanne.

1. Toute ration alimentaire, y compris la ration alimentaire scolaire, doit être une ration mixte et non une ration exclusivement animale ou végétale.

2. Malheureusement, dans les moments actuels, la ration alimentaire tend à devenir de plus en plus végétarienne, et par conséquent plus difficile à assimiler.

3. Dans cette ration, on remarque en outre un déficit de graisse, qui doit être compensé par des hydrates de carbone.

4. Quant aux albumines, il y a un grand danger à vouloir s'en

tenir aux limites strictement indiquées par les besoins physiologiques, surtout pour des organismes en plein développement.

5. Au point de vue des avitaminoses, nous n'avons rien à craindre dans les circonstances actuelles.

6. Pour le calcul des rations alimentaires, surtout pour les enfants, il y aura probablement lieu d'appliquer à l'avenir la nouvelle méthode de v. Pirquet (NEM), si de nouvelles recherches expérimentales en confirment la valeur.

7. Les conséquences d'une ration alimentaire insuffisante pour les enfants sont directes (inanisation, arrêt ou retard dans le développement), et indirectes (prédisposition aux infections).

8. Mais l'insuffisance d'une ration n'est pas due exclusivement à sa composition ; une série de facteurs entrent en effet en jeu pour modifier l'utilisation d'une ration alimentaire donnée. Ces facteurs sont représentés :

a) Par son volume. Un certain volume est indispensable pour donner la sensation de la satiété et pour stimuler les fonctions digestives.

b) Par son action stimulante sur l'appétit. Il faut des rations bien préparées au point de vue du goût, de l'odeur et de la présentation, pour stimuler les sécrétions des sucs digestifs. Stimuler l'appétit, chez les enfants, aboutit à stimuler les fonctions digestives et à favoriser l'assimilation de la ration. A ce point de vue, il ne faut pas oublier les habitudes locales, pour ne pas étendre à tout un pays une ration qui peut être agréée dans un endroit, mais pas dans d'autres.

c) par sa variété. Une ration monotone, même d'une excellente composition, finit par provoquer le dégoût, et par entraîner, par conséquent, l'assimilation insuffisante des principes alibiles.

d) Par sa distribution dans la journée. Plus une ration se rapproche du type végétarien, plus elle doit, pour être assimilable, être fractionnée dans la journée. En tout cas il faudra la distribuer en trois repas.

e) Par sa mastication. Plus une ration est végétarienne, et plus elle doit être mastiquée, pour pouvoir subir l'action des sucs digestifs. Il est donc très important de s'occuper de la dentition des enfants des écoles, de leur apprendre à manger lentement et à bien mastiquer, de leur fournir des aliments bien cuits.

Pour toutes ces raisons, il devient de plus en plus nécessaire d'instruire les jeunes filles et les mères de famille dans l'art de la cuisine et aussi dans l'art de choisir des aliments nourrissants et à bon marché.

En outre, nous devons beaucoup insister sur le mode d'utilisa

tion du pain complet actuel, pour la bonne utilisation duquel la mastication joue un rôle très important.

Des facteurs physiques, psychiques et parasitologiques peuvent influer sur la façon dont sera utilisée la ration alimentaire des écoliers.

Les exercices physiques excessifs et une forte excitation du système nerveux central nécessitent une consommation très forte d'énergie, et par conséquent une augmentation de la ration alimentaire. Le froid agit d'une façon analogue. Les vers intestinaux, par les troubles du côté de l'appareil digestif et les irritations nerveuses qu'ils provoquent, peuvent rendre tout a fait insuffisante pour l'enfant une ration suffisante dans des conditions normales.

II. Thèses du Dr Lauener.

1. Les questions d'alimentation, qui ont pris aujourd'hui une importance vitale, ne devraient pas être remises à la décision des seules autorités, mais discutées par elles, avec les médecins et les physiologistes. Ce mode de procéder donne seul la garantie que notre jeunesse recevra bien l'alimentation dont elle a besoin.

2. Il ne faut pas que la ration alimentaire de la jeunesse soit uniforme. Elle doit être mixte et contenir des albuminoïdes, des graisses, des hydrates de carbone et des sels en quantités déterminées.

3. Actuellement, l'alimentation de la population pauvre est formée surtout d'hydrates de carbone. Ceux-ci peuvent, lorsqu'ils sont donnés en quantités suffisantes, remplacer la graisse ; par contre, ils ne peuvent pas remplacer complètement les albuminoïdes.

4. Malgré certaines opinions contraires, les aliments albuminoïdes sont d'une importance capitale pour la jeunesse, vu le rôle qu'ils jouent dans la constitution de l'organisme en voie de croissance. Chez l'enfant, le bilan de l'azote doit être fortement positif, et il ne suffit pas de maintenir l'équilibre entre les recettes et les dépenses.

5. L'expérience nous apprend qu'une ration alimentaire renfermant tous les constituants nécessaires finit par perdre ses qualités alibiles, lorsqu'elle est exclusive et donnée toujours sous la même forme.

Il est possible que les vitamines jouent ici un rôle. Il est possible aussi que l'uniformité de l'alimentation finisse par exercer une influence fâcheuse sur les sécrétions de l'appareil digestif et de la digestion.

6. L'expérience montre que le mode d'alimentation exerce une

grande influence sur la croissance de l'enfant. Les chiffres réunis par nous viennent à l'appui de cette thèse, car ils prouvent que la taille et le poids des enfants des classes aisées dépassent notablement ceux des enfants des classes pauvres.

7. La cause de cette différence, parfois très forte, doit être recherchée surtout dans l'alimentation, et le rôle de l'hérédité ne doit pas être exagéré. En tout cas les faits nous montrent quelle attention il convient de vouer à cette question et, d'une manière générale, à l'étude du facteur social.

8. Actuellement, dans les classes pauvres, les enfants des familles nombreuses ne peuvent pas être alimentés rationnellement, parce que le gain des parents ne suffit pas, en dépit des indemnités de renchérissement, pour leur assurer une ration alimentaire convenable et suffisante.

9. Il faut donc s'attendre, s'il n'est pas porté remède à cette situation, à voir se produire dans ces classes de la population un état d'hyponutrition et de moindre résistance, ce qui serait un malheur public.

10. La solution de la question sociale pourra seule remédier à la situation menaçante qui résulte d'une alimentation déficitaire.

11. En attendant, il s'agit de trouver les moyens de parer provisoirement au danger. Pour cela, il faut, en première ligne, développer les cuisines scolaires et les rendre non seulement accessibles aux enfants des classes pauvres, mais aussi à ceux des petits fonctionnaires.

12. Les gouvernements cantonaux et la Confédération doivent collaborer à cette œuvre. Les aliments nécessaires doivent être mis à la disposition des écoles.

13. Il ne suffit pas de faire l'éducation du peuple : il faut que les autorités de tout ordre se vouent, elles aussi, à l'étude de la question de l'alimentation du peuple.

* * *

M. le D[r] Weith, médecin des écoles de la ville de Lausanne, après une enquête faite dans quelques classes, déclare dans son rapport pour l'année scolaire 1917-1918, que la situation alimentaire actuelle a sa répercussion déjà sur l'enfant de 7 ans. Il ajoute : « Il y aurait lieu de poursuivre ces recherches, en examinant des élèves plus âgés, parce que plus tard l'écolier se dépense bien davantage et a besoin d'une nourriture plus substantielle. On trouverait peut-être alors, sinon un plus grand nombre de sous-alimentés, du moins des pertes

de poids plus considérables ; auquel cas il faudrait agir plus et mieux encore qu'on ne l'a fait jusqu'ici, puisque l'avenir de la race est en jeu. Si la nécessité était démontrée de faire de plus nombreuses distributions de soupes et de repas, je crois qu'il serait nécessaire de les faire plus substantiels et de ne pas donner peut-être seulement des bouillons et des légumes, mais de faire tous les efforts pour alimenter autant que possible avec des légumineuses, du riz, du lait et du fromage. »

Maintenant plus que jamais, il faut examiner cette question sous toutes ces faces et s'inspirer des études faites même avant la guerre. Il y a une dizaine d'années que M. le Dr Paul Le Gendre, de Paris, donnait à l'Ecole des hautes études sociales ses remarquables conférences sur : « L'alimentation des écoliers », et cela à la suite des travaux présentés par MM. les professeurs Armand Gauthier, Maurel et Labbé, au Congrès d'hygiène alimentaire et d'alimentation rationnelle, de 1906. C'est dans l'une de ces conférences qu'il rappelait ce qui suit : « Quand on réfléchit aux différences qui existent entre l'homme et l'enfant, on voit que la principale consiste en ce que l'homme fait n'a besoin que d'une ration d'entretien tandis que pour l'enfant il faut faire face à la fois à l'entretien et à l'accroissement. Il est difficile de fixer scientifiquement la quantité et la qualité des aliments qui conviennent au jeune âge, car on ne saurait mettre en formules invariables l'appétit d'un écolier. Il y a des jours où l'appétit est fort éveillé ; certains autres il manque totalement. Il est donc impossible de déterminer une ration *ne varietur*. De plus, il ne suffit pas d'absorber, il faut aussi digérer et assimiler sous peine de provoquer de graves désordres par l'accumulation des déchets dans le tube digestif. Donc, même pour un enfant isolé, nourri à la table de ses parents, il est difficile de fixer scientifiquement ce qu'il doit manger et boire.

» La difficulté augmente quand on fait entrer en ligne de compte la croissance de l'enfant. Cette croissance n'est pas régulière et varie à chaque instant. Aussi ne peut-on donner à cet égard que des moyennes dont il faut sans cesse contrôler la justesse... Enfin, le problème devient encore plus délicat lorsqu'il s'agit de dresser des menus qui conviennent à des collectivités. »

M. le Dr Louis Viel, parlant de l'enseignement de l'hygiène

alimentaire aux maîtres et aux écoliers, au Congrès international d'hygiène scolaire, à Londres, en 1907, après avoir rappelé la lutte antialcoolique à l'école même, a pu dire ceci : « La nécessité de l'hygiène alimentaire commence à entrer dans les convictions, mais à part quelques tentatives dues à l'initiative privée, à part le cours de cuisine dont bénéficient les élèves filles de certaines écoles, il faut bien reconnaître que l'enseignement de l'alimentation rationnelle n'occupe pas dans l'éducation de la jeunesse la place que semble devoir lui conférer son importance. »

Et il ajoute plus loin : « Dans l'enseignement ménager, dans les cours de cuisine qui existent déjà, et qui constituent actuellement presque tout l'enseignement pratique de l'hygiène alimentaire, on continue, suivant l'expression du professeur Armand Gauthier, « à vivre de traditions et de sentiments ».

» Il est donc nécessaire d'en arriver à un enseignement complet, scientifique et pratique de l'hygiène alimentaire, variant suivant le degré d'instruction, mais basé sur deux principes qu'on ne doit cesser de répéter aux élèves, depuis l'école communale jusque dans les grandes écoles : « Nous nous alimentons presque toujours trop, nous nous alimentons presque toujours mal. »

» Il faut que, persuadés de l'absolue nécessité de l'alimentation rationnelle et de la haute portée sociale de leur tâche, les éducateurs de la jeunesse s'emploient à tous les degrés à combattre, non plus seulement l'alcoolisme, mais tous les excès, tous les abus alimentaires, quels qu'ils soient.

» Il serait à souhaiter également que fût décidée l'interdiction absolue de la vente abusive faite aux élèves par des employés de certains établissements scolaires, de gâteaux, sucreries, bonbons, etc., dont se bourrent les enfants au grand détriment de leur tube digestif. »

De ce qui précède on pourrait croire que tout va de travers dans la préparation des aliments telle que s'y adonnent la plupart de nos ménagères, et que l'empirisme règne en maître dans l'arrangement des menus de famille. Certes non, fort heureusement, mais il y a néanmoins beaucoup à faire dans nombre d'intérieurs. Comment s'y prendre ? La question est très complexe, ainsi qu'on le sait déjà...

Multiplier le nombre des écoles ménagères, mettre à leur tête des personnes qualifiées à tous les points de vue, obliger les jeunes filles à y passer un nombre d'heures suffisant, fort bien. Il sera certainement nécessaire d'aller plus loin encore, soit d'appliquer aux familles qui négligent l'alimentation de leurs enfants une sanction, tout comme on le fait pour celles qui méconnaissent leurs devoirs en matière de fréquentation scolaire. On ne veut pourtant pas compliquer l'horaire scolaire à l'infini, malgré des revendications sans cesse renaissantes et toujours plus promptes à se faire entendre. L'avenir d'un pays doit avant tout dépendre de la résistance physique des individus, soit de leur endurance et de leur énergie, et non de la multiplication des œuvres philanthropiques. Arrivons-en aussi à répandre largement cette idée que l'agrément, une réelle distinction doivent présider aux repas. A cet égard, certaines pensions alimentaires, telle ou telle cantine pour enfants ou adultes, en disent long concernant un laisser-aller et une vulgarité qu'un homme conscient de ses prérogatives ne doit pas tolérer.

Il ne faudrait pas croire non plus qu'une alimentation saine, suffisante, conforme aux données scientifiques, soit tout pour la croissance de l'enfant.

Le Dr Richard Heller, déjà cité à propos de la jeunesse de Salzbourg, a formulé la conclusion suivante :

« L'examen portant sur les résultats des voyages d'écoliers montre que ceux qui y ont pris part offrent un développement bien supérieur à la normale pour l'augmentation de la taille et du poids. »

Et le Dr Rœder, de Berlin, par ses recherches sur l'influence du mouvement (travail musculaire) sur le poids des enfants mal nourris, est arrivé à résumer comme suit ses observations :

« Les voyages à pied, d'une durée de plusieurs journées, ont une influence salutaire très prononcée sur le développement physique des enfants nerveux, anémiés et mal nourris. Cette influence est due en partie à l'action bienfaisante de ces excursions sur l'état psychique de l'enfant.

» Le simple changement d'entourage, de climat (altitude modérée, air de la forêt, de la campagne, de la mer), ainsi que des conditions de la vie journalière, ne suffit pas pour

obtenir chez l'enfant une action hygiénique complète, il faut encore le mouvement et le travail musculaire.

» Comme conditions essentielles de succès, il faut un entraînement bien ordonné (les étapes quotidiennes augmentant lentement de 15 à 20 et 25 kilomètres), en outre les organes intérieurs doivent être intacts.

» L'état de la constitution et du degré d'alimentation qu'on rencontre chez la jeunesse des écoles primaires, exige avant tout des mesures tendant à fortifier le corps et à améliorer l'éducation physique. A côté des institutions de prévoyance qui existent déjà, il faut recommander et favoriser dans la plus large mesure les voyages à pied. Ils amènent la force et la santé. »

Mais pour ces excursions aussi il faut trouver des organisateurs entendus, absolument conscients du but à atteindre et des moyens qui y conduisent. C'est là une supériorité qui n'est pas aussi répandue qu'on pourrait le croire. La préparation indispensable est heureusement à la portée de tous ceux qui veulent vraiment s'en préoccuper et y consacrer le temps et la ferme volonté nécessaires.

Brève chronique d'Hygiène scolaire en Suisse romande, 1917-1918.

VAUD

Lausanne, dans le rapport médical pour l'année 1917, signale que, pour des raisons en partie financières, l'Ecole de la Forêt n'a été ouverte que du 16 juillet au 1er septembre. Il en arrive à reconnaître qu'elle fait un peu double emploi avec les rives du lac, Vidy-Plage, les stations de campagne, les Oisillons, le Rayon de Soleil, qui sont fréquentés par une foule d'enfants.

La classe de culture physique a reçu 75 élèves, dont 45 envoyés par le médecin des écoles. Ils se répartissent comme suit : signes de tuberculose, 44; adénopathie, scrofulose, 13; végétations, débilité, anémie, 12; cypho-scoliose, 5; tuberculose osseuse cicatrisée, 1.

Un certain nombre de parents se sont opposés à cette cure salutaire. D'autres ont retiré leurs enfants après un temps relativement court, prétextant que cela les mettait trop en retard pour l'école. D'autres preuves de volonté contraire provenant des familles amènent le médecin des écoles de la ville de Lausanne à se demander si c'est vraiment faire œuvre sociale que de suivre exactement tous les enfants. Et pourtant son rapport montre combien de conseils et de renseignements utiles sont donnés, mais dans nombre de cas il n'en est tenu aucun compte malheureusement.

Les infirmières scolaires qui remplissent leur tâche avec zèle et conscience, qui avertissent aussi les parents, visitent des familles s'il y a lieu, se voient parfois récompensées par des lettres ou des paroles grossières et violentes.

Dans ses visites des bâtiments scolaires, M. le Dr Weith a constaté que la ventilation des classes se fait mieux, et que certaines maîtresses, à force de persévérance et d'énergie, ont obtenu une bien meilleure tenue pour l'écriture.

Les difficultés de ravitaillement devaient nécessairement attirer l'attention sur l'état de nutrition des écoliers. Les élèves de 1re année d'école primaire ont été pesés dans un certain nombre de classes, de préférence dans les quartiers centraux.

Il a été trouvé ;

Sur 441 enfants	208 garçons,	dont 106	de poids insuffisant,	50,9 %
	233 filles,	» 94	» »	40,3 %
		200		45,4 %

En tenant compte des enfants porteurs d'une tare susceptible d'amener de la débilité, on est arrivé à admettre que le 17,6 % des écoliers de sept ans examinés, ont reçu une nourriture insuffisante. C'est ce qui a amené M. Weith à formuler sa conclusion citée plus haut.

Le service dentaire a présenté un rapport résumé de son activité en 1917, sa troisième année d'existence; il est des plus favorables à cette institution et l'on comprend que les villes de Vevey, Yverdon et l'agglomération de Montreux tiennent à avoir au plus tôt leur clinique dentaire scolaire établie en prenant celle de Lausanne pour modèle.

Du rapport de la direction des Ecoles primaires de Mon-

treux, présenté à la fin de l'année scolaire 1917-1918, nous extrayons ce qui suit :

« Nos 51 classes sont réparties dans 17 bâtiments. Au cours de nos visites, nous avons pu constater qu'en général ils sont bien entretenus. Le cas s'est présenté où nous nous sommes cependant vu dans l'obligation de demander plus de soin dans la tenue des abords de tel bâtiment ou dans les époussetages des classes. De même que l'an dernier, nous décernons une mention spéciale au collège de Glion pour sa gracieuse décoration florale.

» Le vœu a été formulé dans le dernier rapport de gestion de l'une de nos communes que des exercices de sortie en bon ordre se fassent de temps en temps dans nos classes, afin d'habituer nos écoliers à évacuer sans panique les locaux scolaires en cas d'accident, d'incendie par exemple. Nous venons rappeler cette sage mesure au personnel. Disons que les portes de la plupart de nos classes s'ouvrent maintenant à l'extérieur.

» Les douches de Collonge, les seules que nous possédions pour les écoles dans le cercle, ont été utilisées en février et mars 1918 par les classes de garçons des degrés intermédiaire et supérieur des Planches, de Collonge et de Veytaux ; 125 classes en ont ainsi profité.

» Les classes de Clarens et Chailly ont été admises à utiliser en juin et septembre 1917 les bains du Basset à Clarens. Les élèves garçons y ont été conduits chaque semaine par leurs instituteurs, et les jeunes filles deux fois par mois par les institutrices des groupes scolaires respectifs. Au bain succédaient des exercices de gymnastique. Quelques instituteurs ont initié leurs élèves aux mystères de la natation. Dans l'une des classes, à la fin de l'été, la quasi-unanimité des élèves savaient nager. Ces visites aux bains du lac ont été très appréciées.

» Si les classes de Vernex n'ont pu être mises au bénéfice de la même faveur que celles de Chailly et Clarens, les enfants délicats de ce groupe, ainsi que ceux des Vuarennes, des Planches, de Collonge et de Veytaux, ont été admis en juin, juillet, août et septembre, à jouir des avantages d'une cure d'air, de soleil, de bains du lac et de gymnastique respiratoire sur la plage des Grangettes, près de Villeneuve. Cette

œuvre, humanitaire au premier chef, a été entreprise par la section de Montreux de la Ligue vaudoise contre la tuberculose. »

Après avoir rappelé ce qui existe à Lausanne au sujet des douches scolaires, le rapport ajoute : « A quand l'institution chez nous d'un service d'infirmière? Cette auxiliaire serait d'un précieux secours à notre médecin scolaire dont la tâche devient toujours plus absorbante en ces temps où la santé de notre gent enfantine ne peut manquer de pâtir des conditions plus difficiles d'alimentation. »

Il indique ensuite que M. le Dr Vuilleumier a quitté le service sanitaire pour devenir membre de la commission scolaire où il pourra continuer à vouer tout l'intérêt dont il a fait preuve en faveur des écoliers. C'est à lui que les écoles de Montreux doivent la création du service dentaire ouvert à fin mai 1917, et l'introduction de l'assurance infantile en cas de maladie. Son successeur à la tête du service sanitaire est M. le Dr Fugli.

Durant l'année scolaire 1918-1919, la santé des écoliers montreusiens fait l'objet d'une étude générale à laquelle se voue le personnel enseignant en collaboration avec le médecin des écoles et MM. les docteurs Mercanton et Vuilleumier.

En décembre 1917 a eu lieu l'ouverture de quatre classes gardiennes.

* * *

A Morges, M. le Dr Cérésole a continué les enquêtes commencées et dont il a été donné un relevé complet en 1917. Cette année nous n'en signalons que les plus importantes. Voici les résultats qu'elles ont fournis :

I. *Moyenne de la taille.*

Age des élèves	Collège	Ecoles primaires garçons	Ecole supérieure filles	Ecoles primaires filles
7 ans	—	119,4 (119,4)	—	118,2 (117,7)
8 »	—	123,5 (122,5)	—	122,8 (124,5)
9 »	—	126,1 (129,3)	—	128,2 (127,9)
10 »	137,7 —	132,4 (134,4)	—	132,1 (131,6)
11 »	136,0 (146,0)[1]	137,6 (137,7)	143,3 (143,0)	136,1 (137,7)

[1] Les chiffres entre parenthèses sont ceux des moyennes de 1917.

12 ans	146,7 (148,5)	140,9 (143,8)	150,0 (144,8)	141,8 (144,6)
13 »	152,0 (151,8)	147,4 (147,3)	151,4 (152,0)	148,6 (149,5)
14 »	157,2 (158,2)	152,3 (150,0)	154,5 (158,3)	151,5 (153,4)
15 »	163,3 (163,5)	149,0 (156,5)	157,7 (156,3)	—
16 »	159,2 (170,1)	—	—	—

Remarques. — 1. Contrairement à ce qu'on observait les autres années, les garçons sont plus grands que les filles.

2. Comme les années précédentes, les élèves du Collège et de l'Ecole supérieure l'emportent en général sur les élèves primaires, mais moins cependant.

3. La moyenne de la taille est en somme légèrement inférieure à celle de l'année dernière.

II. *Moyenne de poids, en kilos.*

Age	Collège	Ecoles primaires garçons	Ecole supérieure filles	Ecoles primaires filles
7 ans	—	21,4	N'ont pu être pesées par suite de circonstances spéciales.	20,2
8 »	—	24,1		23,0
9 »	—	24,7		25,6
10 »	27,3	28,0		27,8
11 »	28,2	30,9		30,0
12 »	35,1	35,0		34,1
13 »	38,1	38,1		39,4
14 »	42,0	42,4		44,0
15 »	48,0	41,0 (1 élève)		44,0 (1 élève)
16 »	53,1	—		—

La moyenne est donc inférieure chez les collégiens comparés aux élèves primaires.

Cet état d'infériorité a aussi été constaté pour la croissance, le périmètre du thorax et le degré d'augmentation de celui-ci. D'où M. le Dr Cérésole en arrive à déduire que les élèves primaires ont moins à souffrir de la crise alimentaire que les collégiens, ce qui l'amène à penser à l'heureux effet des soupes scolaires. Et il ajoute : « Cet état de choses provient probablement des restrictions alimentaires qui nous sont imposées. Il n'y a pour le moment pas lieu de s'alarmer ; c'est cependant un garde à vous ! Il importe d'éviter plus que jamais le surmenage, en réduisant par exemple au minimum les devoirs domestiques. On ne peut pas exiger d'un enfant une forte somme de travail ni des veilles sans compromettre

sa santé lorsqu'il doit encore grandir, se développer, et qu'il ne reçoit que 225 gr. de pain et 11 gr. de graisse par jour. » Il est facile de comprendre qu'il en arrive à demander une restriction du programme. Mais n'oublions pas qu'il pense à l'enseignement secondaire plus qu'à l'école primaire.

Les parents ou personnes responsables ont été avisés du résultat de la visite toutes les fois que cela a paru utile ; 53 avis ont été donnés, entre autres pour :

15 cas de scoliose considérable et tenue défectueuse ;

14 cas d'acuité visuelle très diminuée ;

8 goîtres volumineux.

A Vevey, le service sanitaire scolaire a continué de rendre de précieux services pendant l'année 1917-1918. L'organisation d'un cabinet dentaire est à l'étude et une bonne partie des instruments sont achetés. Les dentistes de la ville s'occupent de cette importante question et de la mise en train de la clinique dentaire scolaire.

A Yverdon, un service d'hygiène scolaire a été inauguré au printemps 1918. Un médecin spécial a été désigné avec des compétences et des obligations étendues et bien déterminées. Tous les élèves entrés en 1917 et 1918 ont une fiche sanitaire dûment établie ; une inspection générale a été faite par un dentiste et durant l'hiver des soins seront donnés selon un tarif spécial, la commune prenant certains frais à sa charge. Le médecin est assisté de deux infirmières volontaires désignées par la Croix-Rouge. Une commission sanitaire a été constituée ; elle comprend les directeurs des établissements scolaires et le président de la commission des écoles.

Le premier rapport du médecin signale ce qui suit en particulier :

Sur 161 enfants examinés (âgés de 7 et 8 ans), 60 présentent un excédent de poids et 101 un déficit ; l'excédent se rencontre surtout chez les petites filles.

Pour la taille, 22 enfants sont au-dessous de la normale et 139 au-dessus. 14 enfants ont été envoyés à la cure d'air.

A Nyon, une cure d'air et des bains du lac ont été organisés durant l'été 1918 ; il y a eu 80 inscriptions environ. On n'a pas interrompu à cause de la grippe, et fait à relever, il n'y a pas eu de grippés parmi les participants, bien que l'épidémie ait été assez forte à Nyon.

M. le Dr Francken, de Begnins, a, dans la région où il déploie son activité, encouragé et même organisé des cures d'air, procédé à des enquêtes dont le résultat sera certainement des plus avantageux pour le développement physique des écoliers examinés.

GENÈVE

Le 15 août 1917, le Service médical des écoles a pris possession de ses nouveaux locaux dans un immeuble de la rue Calvin. Ce service reste néanmoins en rapports journaliers avec le Service cantonal d'hygiène, qui lui communique les cas de maladies signalés par les médecins ; il peut ainsi prendre immédiatement les mesures de prophylaxie nécessaire dans les écoles.

La santé des écoliers a été en général satisfaisante. Les fermetures d'écoles et de classes, pour cause de maladies contagieuses, ont été peu nombreuses.

La visite médicale individuelle continue à se faire régulièrement dans toutes les écoles primaires et secondaires du canton. Elle a permis de constater que le 72 % des enfants peuvent être considérés comme jouissant d'une bonne santé; 78 % ont une vue normale ; 92 % entendent bien ; mais le 45 % seulement ont leurs dents permanentes normales.

Le Service médical des écoles voue tous ses soins à l'importante question de la tuberculose. Les enfants portés comme débiles, prédisposés à la maladie, sont encore curables à l'âge où ils suivent l'école. Les médecins s'en occupent avec la plus grande sollicitude.

Trois écoles de plein air ont été ouvertes pendant l'été 1917, ainsi que : enfants au soleil de Champel ; bains d'air et de soleil de Plainpalais, de Lancy, de Carouge, de Varembé ; bains du lac et de soleil d'Eaux-Vives-Plage, colonies de vacances à la montagne et à la campagne. Les médecins scolaires ont pu en constater les bienfaits dans leurs visites de l'hiver; l'un d'eux a même parlé de véritables résurrections d'enfants débiles. De l'école de Sécheron-Ariana pour enfants particulièrement faibles, et de l'école de la Forêt, à la Rippe, les résultats sont aussi des plus satisfaisants, tant au point de vue de l'amélioration de l'état général que de la discipline en classe à la suite de la cure.

Dans la Policlinique dentaire, 3250 élèves ont été traités pendant l'année 1917 ; 1185 avaient déjà été examinés et traités les années précédentes.

NEUCHATEL

De février à avril 1917, une sérieuse épidémie de rougeole a obligé deux communes à fermer leurs classes; il a fallu même dans l'une supprimer les examens de fin d'année. D'autres localités ont dû, pour la même cause, prolonger les vacances.

La Commission d'hygiène scolaire s'est occupée de la création d'un carnet sanitaire et a soumis son projet à la Société cantonale des médecins ; on compte sur le préavis favorable de celle-ci pour introduire à titre définitif ce moyen de contrôle concernant la santé des écoliers neuchâtelois.

L. Henchoz, inspecteur,
vice-président
de la Société suisse d'hygiène scolaire.

Sources consultées.

1. Archives Internationales d'Hygiène scolaire.
2. L'*Hygiène scolaire*, organe de la Ligue française pour l'hygiène scolaire.
3. Comptes-rendus du IIe Congrès international d'hygiène scolaire, à Londres, en 1907.
4. Rapport de la Direction des Ecoles de Lausanne, pour 1917.
5. Communiqués des commissions scolaires de :
a) Montreux, par M. Jaccard, directeur des écoles primaires;
b) Vevey, par M. Vauthey, directeur des écoles primaires;
c) Morges, par M. le pasteur Bergier, président de la commission scolaire;
d) Yverdon, par M. Vodoz, président de la commission scolaire;
e) Nyon, par M. Goumaz, directeur des écoles.
6. Rapport du Département de l'Instruction publique du canton de Genève pour l'année 1917.
7. Rapport du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel pour l'année 1917.

Revue géographique des années 1916 et 1917.

La guerre mondiale a ralenti le mouvement d'exploration et a retardé, jusqu'à la conclusion de la paix, le départ de plusieurs expéditions préparées de longue date. La difficulté des communications entraîne de longs retards dans la transmission des nouvelles, de sorte qu'il n'est pas facile de relater, aussi rapidement qu'il serait désirable, les résultats souvent fort importants des missions scientifiques en cours. Obligé de nous limiter, nous ne signalerons, dans cette brève revue, que les voyages les plus notables ayant pour objet l'étude systématique du Globe.

Les traités de paix de Brest-Litovsk et de Bucarest ont remanié, provisoirement croyons-nous, la carte politique de l'Europe orientale et ont abouti à la création d'États démembrés de l'Empire russe. On nous permettra de passer sous silence une situation pleine d'incertitude. En revanche, il nous paraît plus utile d'insister sur les grands travaux d'utilité générale ; canaux, voies ferrées, utilisation de forces motrices, etc., que la situation nouvelle a fait surgir de tous les côtés et dont plusieurs sont déjà réalisés ou en voie de réalisation.

Europe.

Le canal d'Arles à Marseille[1]. — Marseille occupe une situation beaucoup moins avantageuse que Hambourg, Rotterdam, Anvers, par exemple. Cette ville est éloignée de tout

[1] Voir croquis dans *La Géographie*, XXXI, 1916-1917, nº 2, page 112.

grand cours d'eau navigable; elle est séparée de l'arrière-pays par une ceinture d'arides collines, de médiocre élévation, il est vrai, moins de 800 mètres, dans la chaîne de l'Étoile. Ces faibles hauteurs ne constituent pas moins un obstacle très sérieux qui nuit au développement du grand port méditerranéen.

Jusqu'à ces derniers temps, Marseille n'était reliée au reste de la France que par deux voies ferrées : la grande ligne de Paris et une seconde se détachant de la première à la sortie de Marseille pour atteindre Aix par Gardane, à travers la chaîne de l'Étoile. Mais ces deux lignes présentent de graves inconvénients : celle d'Aix est à voie unique et a un profil accidenté, tandis que la ligne de Paris traverse un tunnel de 4638 mètres.

Une situation toute nouvelle résulte pour Marseille de la création d'une voie ferrée et d'un canal de création récente. La voie ferrée part de l'Estaque, à 10 kilomètres de Marseille, suit le bord de la mer en contournant la chaîne de la Nerthe, qu'elle traverse au moyen de vingt-deux tunnels dont le plus long ne dépasse pas 652 mètres, et de très nombreux ponts jetés au-dessus de ravins souvent à sec. Un de ces viaducs franchit l'émissaire de l'étang de Berre sur une distance de 943 mètres. Il est muni d'un pont tournant de 114 mètres d'ouverture. A Miramas, on rejoint la ligne d'Arles. La nouvelle ligne Estaque-Miramas, de 60 kilomètres de longueur, à deux voies, est établie en vue d'un trafic intense; elle livre déjà passage aux trains rapides Bordeaux-Nice.

Marseille, dont la population atteint, à l'heure présente, 1 million d'habitants, retirera de grands bénéfices de la situation que lui crée cet accroissement de relations avec le reste de la France; elle est tête de ligne de cinq voies ferrées.

Le canal de Marseille au Rhône avance rapidement vers son achèvement. Contournant le port d'Arles, cette voie de navigation traverse la Crau en suivant le tracé de l'ancien canal du Rhône à Port-de-Bouc, coupe l'étang de Caronte, émissaire de l'étang de Berre, dont il longe la rive méridionale, puis l'étang voisin de Bolmon, pour arriver devant Marignane. Le principal travail d'art est le tunnel de la Rove, grandiose œuvre d'art de 7266 mètres, large de 22 mètres et haut de 15,5 mètres. De Marseille à Arles, la longueur du

canal est de 81 kilomètres, sur une largeur de 18 mètres et une profondeur de 2,5 mètres. Comme il est établi au niveau de la mer, il ne compte que trois écluses, l'une à Arles, destinée à racheter la différence de niveau entre le Rhône et la Méditerranée, les deux autres à Port-de-Bouc, ayant pour but d'empêcher la formation de courants qui dégraderaient les berges.

A partir d'Arles, il sera de toute nécessité d'améliorer le cours du Rhône dont le caractère torrentiel est trop accentué; le fleuve est rapide, trop rapide. En 1878, on a commencé les travaux de régularisation dont les conséquences se sont déjà fait sentir sur la navigation. De 1879 à 1910, entre Lyon et Arles, le trafic a passé de 120 000 tonnes à 400 000. Après l'ouverture du canal d'Arles au Rhône, on espère arriver à 1 200 000 tonnes. Reste à accomplir la régularisation du lit fluvial, de Lyon à Genève. La Suisse ne saurait se désintéresser de cette question, vitale pour son avenir.

Le canal de Trolhattan, ouvert au trafic à fin octobre 1916, se rattache au canal de Gotha qui réunit le Skakerrak, à Göthenbourg, à la Baltique, à Söderköping. Il ne pouvait livrer passage qu'à des embarcations de moins de trois mètres de tirant d'eau.

Mais la Suède n'exporte pas seulement des produits bruts, elle devient de plus en plus un État manufacturier, favorisée qu'elle est par l'importance des forces électriques que créent ses cascades, parmi lesquelles il faut citer en première ligne celle de Trolhattan. C'est pourquoi il était de toute nécessité d'améliorer la voie d'accès qui y conduit. Aujourd'hui, le canal donne accès aux embarcations de quatre mètres et au delà de calaison. De nouvelles usines, utilisant l'énergie électrique produite par les cours d'eau qui alimentent le canal, pourront être construites sur ses rives.

On reconstruira le canal de Södertelge, qui relie le lac Mälar et Stockholm à la Baltique. On projette aussi une liaison directe des lacs Vener et Mälar, en dehors du canal de Gothie.

La nouvelle ligne du Hauenstein. — Le 8 janvier 1916 s'est ouverte à l'exploitation la nouvelle ligne du Hauenstein,

entre Bâle et Olten. Un tunnel de base remplace le tunnel de faîte. Le tracé actuel a une longueur de 18 kilomètres, avec un tunnel de 8134 mètres, aussi long que l'ancien, mais moins haut, altitude 451 mètres au lieu de 561. Les rampes maxima de 26,6 et 21 °/₀₀ ne seront plus que de 10,5 à ciel ouvert et de 7,5 °/₀₀ dans le tunnel. Conséquences : diminution des frais d'exploitation et rapidité du trafic.

Le tunnel du Hauenstein donnera une importance grandissante à la gare d'Olten qui deviendra de plus en plus la gare distributrice de toute la Suisse du Nord-Ouest.

Grands itinéraires à travers l'Europe. — Les États de l'Entente ont l'intention de resserrer, après la guerre, les liens qui les unisssent en facilitant entre eux les transactions commerciales. Pour ce faire, de nouvelles voies ferrées devraient être construites, suivant deux directions principales : l'une Nord-Ouest-Sud-Est, relierait Londres à Brindisi en supprimant la solution de continuité qu'offre le Pas-de-Calais au moyen du tunnel sous-marin auquel les Anglais ont longtemps fait opposition et auquel ils se rallieraient maintenant; l'autre de l'Ouest à l'Est, de l'Atlantique à la mer Noire. Cette ligne aurait pour point de départ Bordeaux, passerait par Lyon, d'où un embranchement se dirigerait vers la Suisse, Turin, Milan, Venise, Trieste, pour atteindre enfin la Roumanie et la Russie méridionale à travers les pays yougo-slaves. Ce serait le chemin de fer du 45me parallèle, comme on l'appelle déjà. Milan serait le point de croisement de ces deux grandes artères d'intense circulation.

Nouvelles communications entre la Grande-Bretagne, la Suède et la Russie. — Un pont, jeté sur le Tornea elf, entre Haparanda et Tornea, rattachera le réseau suédois au réseau russe. En outre, les relations seront plus rapides entre la capitale de la Suède et la côte Sud-Ouest de la Finlande grâce à la construction d'un chemin de fer de Stockolm à Kapelsjaer, en face des îles Aland. Des ferry-boats permettront de n'opérer qu'un transbordement, nécessité par la différence d'écartement entre la voie suédoise et la voie russe.

Cette voie pourrait être utilisée par la Grande-Bretagne ; itinéraire Grimsby (embouchure de l'Humber)-Göteborg, d'où,

par Laxa et Stockholm, l'on rejoindrait Kapelsjaer; de là on gagnerait Abo et Petrograd. En augmentant la vitesse des bateaux et des trains, le trajet pourrait s'effectuer en quarante-huit heures.

Le Danemark et les routes internationales. — Le petit royaume du Nord nourrit de vastes ambitions qu'il espère réaliser avant qu'il soit longtemps. Le Jylland deviendra la terre de passage entre la Scandinavie, la France, la Belgique et l'Ouest de notre continent. Une ligne de ferry-boats reliera Gotemborg à Friederikshafen. Un autre service sera organisé entre ce port et l'une des villes de la Norvège méridionale. Une troisième rattachera Kristiansand à Hirtshals, sur la côte septentrionale du Jylland. Les transbordements étant supprimés, des voitures directes pourront circuler entre Paris, Kristiania, Gotheborg et Stockholm. L'accroissement du trafic qui en résultera exigera la création de deux ports sur la côte Nord du Jylland, l'un à Hanstholm, l'autre à Hirtshals, ainsi que l'établissement d'une double voie entre Aalborg et la frontière allemande. Il est à remarquer que les lignes internationales entre la Scandinavie et les autres pays de l'Europe abandonnent Copenhague et le Sund pour se déplacer soit vers le Sud, soit vers l'Ouest. D'un côté, la ligne Stockholm-Berlin passe à l'Est de Copenhague, de Trelleborg à Sassnitz ; de l'autre, les lignes Kristiania et Stockholm sur Hambourg et Paris délaissent également le Sund.

Transport de force par câble sous-marin à travers le Sund[1]. — Pour un pays aussi plat et à cours d'eau aussi insignifiants que le Danemark, la création de forces hydro-électriques est un problème difficile à résoudre. Cependant l'industrie de l'île de Seeland est assez considérable pour que l'on ait songé à demander à la Suède, dont un détroit de quatre kilomètres seulement la sépare, la force qui lui fait défaut. C'est sur le Laga, petit fleuve de la Suède méridionale qui se jette dans le Kattegat, que se trouve l'usine centrale. De là, par fils aériens, la force est transportée à la station de transforma-

[1] Voir croquis dans *La Géographie*, XXXI, 1916-1917, nº 2, page 115.

tion d'Helsingborg, sur la rive orientale du Sund, puis, par câbles sous-marins, à travers le détroit, à Marienlyst.

Pour défendre les câbles contre les ancres des navires, on a tendu un câble de protection très résistant ; des amers, éclairés la nuit, ont été construits aux deux points de départ de la ligne. Le Danemark dispose ainsi d'une force de 500 chevaux, qui pourra s'élever par la suite jusqu'à 5000 chevaux.

La situation politique et économique de l'Islande. — Depuis quelques années, l'Islande aspire à une complète autonomie. Elle cherche à réaliser la simple union personnelle avec le Danemark. Possédant son propre Parlement, elle a sa politique particulière qui n'est pas toujours celle du royaume auquel elle s'est rattachée jusqu'à nos jours. Pour l'instant, c'est la question du pavillon commercial qui est en jeu. Un accord avec Copenhague ne tardera pas à être conclu qui donnera satisfaction aux deux parties.

La population de l'Islande est de 87 000 habitants environ, répartie surtout sur les côtes. La capitale, Reykjavik, en compte 13 000. Cette ville possède une université, fondée en 1911, et un grand nombre d'autres écoles, ainsi qu'une bibliothèque de plus de 60 000 volumes et 6000 manuscrits.

Le climat est moins rude qu'on ne pourrait le supposer. La culture des pommes de terre et des raves y est encore possible. Les jardins fournissent des fraises, des groseilles, de la rhubarbe. Le combustible est fourni par des bouleaux de cinq à six mètres de hauteur. On a fait d'importantes plantations de sapins qui permettront un jour à l'Islande de produire elle-même le bois de construction qu'elle doit importer ou que lui amène le courant du golfe. L'élevage du mouton se pratique sur une grande échelle. En 1914, le troupeau ovin se montait à 800 000 têtes. La viande de mouton s'exporte au Danemark et en Grande-Bretagne. La laine est aujourd'hui filée et tissée dans les fabriques établies récemment par l'État. L'île nourrit 50 000 chevaux de petite taille et 30 000 vaches avec le lait desquelles on fabrique de l'excellent beurre destiné aux grandes villes d'Écosse. La pêche est très productive; elle nourrit un quart de la population et donne à elle seule les deux tiers de l'exportation, laquelle se montait,

en 1915, à 108 millions de francs, l'importation n'étant que de 54 millions. Une voie ferrée doit relier Reykjavik à Tingvala, en traversant une contrée fertile. Un service hebdomadaire de bateaux à vapeur dessert les localités côtières. L'île est rattachée à l'Europe par un câble sous-marin ; on compte 113 stations publiques télégraphiques et téléphoniques.

Une compagnie danoise va exploiter les 50 000 chevaux de force du Sognefall. L'usine sera à 45 kilomètres de Reykjavik ; elle extraira de l'azote de l'air pour les besoins industriels et agricoles de l'Islande et du Danemark ; en outre, elle fournira la force nécessaire au chemin de fer projeté ainsi que la lumière électrique à bon marché à tout le Sud de l'île.

Les réserves de fer de l'Espagne. — D'après un rapport du consul général des États-Unis à Barcelone, il résulte que, suivant des calculs soigneusement établis, l'Espagne aurait 700 millions de tonnes de minerai de fer non exploité, pouvant donner 50 % de métal. Les plus riches sont les provinces de Leon (150 millions de tonnes) et de Teruel (135 millions de tonnes). Ces dix dernières années, il a été extrait un total de 9 millions de tonnes. A l'heure qu'il est, c'est la province de Biscaye qui fournit presque la moitié du fer exploité dans la péninsule. L'Espagne dispose, en outre, de riches gisements dans la partie du Maroc qui lui est dévolue.

Le point culminant de l'Albanie septentrionale. Le mont Olympe. — Le Skülsen était envisagé, jusqu'à présent, de par ses 2386 mètres (même 2415 mètres, suivant d'autres évaluations), comme le sommet majeur du Nord de l'Albanie. Cette primauté est désormais dévolue au Maja Giaraviza (2677 m.), à 29 kilomètres au Nord-Ouest de Diakova. La cime de cette montagne est entaillée par un *cros*, sorte de petit cirque. Une autre sommité de la chaîne dolomitique du Prokletije Planina (Monts Maudits) atteint l'altitude de 2544 mètres ; elle se dresse au Sud de la vallée du Genčar, affluent du Lim supérieur.

La première ascension de l'Olympe aurait été faite le 30 avril 1914 par MM. Phoutrides et Farquhar. Ces messieurs en ont déterminé le principal pic qui culmine par 2793 mètres.

Asie.

Exploration du Dr Filippi dans le Karakorum et en Asie centrale. — Notre Revue de 1916 mentionnait brièvement cette belle expédition sur laquelle nous tenons à revenir, car elle a été entreprise dans les meilleures conditions et offre les plus sérieuses garanties au point de vue scientifique. La mission ne comptait pas moins de douze spécialistes. A Skardu, dans la haute vallée de l'Indus (2287 m.), on fit des observations météorologiques régulières. En décembre et janvier (1913-1914), les plus basses températures ne dépassèrent pas —16,7° et —13° ; les neiges furent fréquentes, mais peu abondantes. Des ballons-sondes montrèrent l'existence de vents d'Ouest au-dessus de 6000 mètres. Pendant l'été, sur le Depsang, on constata l'existence, à la même altitude, d'un courant analogue, mais soufflant plutôt du Nord-Ouest ou du Sud-Ouest.

Dans la vallée de Leh, capitale du Ladak, le froid devint plus vif, les neiges plus épaisses ; la température tomba au chiffre exceptionnel de — 20°. En plusieurs endroits de la vallée, l'Indus était pris par les glaces, facilitant ainsi les communications entre des villages séparés en temps ordinaire.

Au delà du col de Karakorum se trouve le Depsang (5300 m.). Le Depsang est une sorte d'immense terrasse, large de 35 à 50 kilomètres, couverte de pierres et de menus graviers et presque complètement dénudée.

Le vaste glacier de Remo, à peine connu, a été étudié avec soin. C'est le plus oriental des glaciers du Karakorum ; sa surface est de 600 ou 700 kilomètres carrés. Il se divise en deux branches, longues de 35 à 40 kilomètres, larges de 5 à 8, qui confluent à angle droit et se terminent en un front commun, à l'altitude d'environ 4900 mètres. Le Remo ne charrie que peu de débris. Nombreux sont les torrents circulant à sa surface, ainsi que les lacs glaciaires. Comme c'est le cas pour les autres appareils du Karakorum, certaines sections du Remo sont hérissées d'aiguilles et de pyramides très saillantes. Ces accidents ne sont pas dus à une rupture de pente, mais à la fusion et à l'érosion des eaux de surface de la glace.

Le Remo constitue la source du Yarkand-daria; il en sort aussi le Shyok, affluent de l'océan Indien.

Réduite par suite de la guerre européenne qui obligea quelques-uns de ses membres à rentrer en Europe, la caravane pénétra en Asie centrale par le col de Karakorum (5600 m.). Divisée en deux groupes, elle étudia la vallée du Yarkand-daria dont elle fit le lever, escalada le col de Suget (5370 m.), puis celui du Kug-art (4925 m.). L'expédition finit par rallier Kachgar, puis Andidjan, d'où elle rentra en Europe par le chemin de fer transcaspien.

L'expédition de Filippi a accompli des levers de 10 000 kilomètres carrés, embrassant le Remo et la chaîne du Karakorum, entre ce glacier et le col de Karakorum, ainsi que le bassin supérieur du Yarkand-daria.

L'intensité de la pesanteur a été notée par huit pendules, dans 14 localités, à des altitudes variant de 1500 à 5300 mètres.

Résultats scientifiques de l'expédition Aurel Stein. — A deux reprises, en 1910 et en 1916, nous avons eu l'occasion d'entrenir les lecteurs de cette revue des belles explorations de Sir Aurel Stein. Résumons ici les résultats auxquels elles sont arrivées. La grande vallée d'Alaï devait constituer une des étapes de la route de la soie, car seule cette vallée se prêtait au passage des chameaux de charge. La vallée du Bartang ou Rochan, d'accès très difficile, renferme des Galtchas ou Tadjiks. C'est là que le type de ce que l'on pourrait appeler l'*Homo alpinus asiatique*, s'est conservé le plus pur. Un terrible tremblement de terre a bouleversé, en 1910, les gorges du Bartang. C'est probablement à la suite d'un cataclysme de ce genre que s'est formé le lac Yéchil-koul. La région de l'Oxus supérieur, le Vakhan, est constituée par un ensemble de vallées. C'est un véritable carrefour des routes de la Bactriane, de l'Inde et de l'Asie centrale. Cette région, parsemée de ruines de fortins antérieurs à l'Islam, datant probablement de la fin de la période indo-scythe ou du début de la période sassanite, est des plus intéressantes au point de vue archéologique. La haute altitude (2500 à 3000 m.) de ces vallées ne les empêche pas d'être plus verdoyantes que les Pamirs. La population a été plus dense jadis qu'aujourd'hui.

L'Hilmend et l'Hamoun présentent de grandes ressemblances avec le Tarim et le Lob nor. La chaîne qui relie l'art gréco-bouddhique de l'extrême Nord-Ouest de l'Inde avec l'art bouddhique de l'Asie centrale et de l'Extrême-Orient est ainsi complète. Sir Aurel a identifié un grand sanctuaire bouddhique, le premier qu'on ait trouvé dans l'Iran. Ce sanctuaire est encore très vénéré chez les Musulmans, preuve frappante de la continuité du culte, malgré le changement des religions. On y trouve des peintures grecques et des restes de fresques sassanides.

Il existe aussi une chaîne de postes fortifiés, construits sur des terrasses d'érosion, sorte de *limes* des premiers siècles de notre ère, entre l'Hamoun et la lagune salée de Gaud-i-Zirreh, destiné à protéger le delta de l'Hilmend contre les nomades pillards du Sud.

Exploration du Dr Carl Lumholtz dans le centre de Bornéo. — L'exploration du Dr Lumholtz, dans l'intérieur de Bornéo, de 1915 à 1916, a été des plus fructueuses tant au point de vue anthropologique et ethnographique que géographique. L'expédition remonta pendant cinq jours le Barito, qui débouche à Banjermassin; elle poursuivit sa route en passant dans le Busang, son affluent septentrional. Les crues de ces cours d'eau sont très brusques. Le Busang peut s'élever en quelques heures de 1 m. 50 et même hausser par bonds de 15 à 18 centimètres toutes les deux minutes. Le bassin du Barito se rapproche des monts Müller. L'explorateur passa la ligne de partage des eaux à l'altitude de 425 mètres. Il suivit le Kasao, affluent du Mahakkan, qui parcourt la côte orientale de Bornéo. Le 22 août, la petite colonne atteignit Samarinda, sur la côte orientale, après avoir décrit un itinéraire d'environ 2400 kilomètres, dont 1600 en pirogue; la carte des pays traversés comporte d'importantes rectifications. Les collections recueillies comprennent, outre des séries de reptiles et de poissons, environ un millier de peaux d'oiseaux et de mammifères. La moisson de documents, anthropologiques et ethnographiques forme un apport précieux à nos connaissances encore bien imparfaites des indigènes de la grande île. Dans la haute vallée du Kasao, vivent les Saputants, troglodytes il y a moins d'un siècle. Plus en aval, dans le haut bas-

sin du Mahakkan, 10 000 Dayaks sont divisés en de nombreuses tribus, douces et paisibles, non encore converties à l'Islam.

Fin 1916, le Dr C. Lumholtz est parti de Banjermassin pour remonter le grand fleuve Katingan jusqu'à une grande distance en amont. Ce cours d'eau a été levé par un topographe hollandais qui accompagnait l'expédition. La vallée du Katingan est habitée par des Dayaks qui ne parlent pas le malais.

Expédition du professeur F.-A. Schäffer en Anatolie. — L'exploration autrichienne en Anatolie, accomplie dans le courant de l'année 1916, a réalisé de notables progrès dans nos connaissances de la région montagneuse, couverte de forêts, qui s'étend au Nord de Hendeh, Bügdsche et Bobi jusqu'à la mer Noire, surtout au point de vue géologique. Ce sont des formations anciennes et cristallines. Autre part, les terrasses calcaires prédominent.

Les Soyotes[1]. — L'expédition norvégienne, dirigée par M. Orjan Olsen, a réuni des matériaux de très grande valeur sur les Soyotes, tribu finno-ougrienne qui vit dans la région des sources du Yénisseï, à des milliers de kilomètres des Samoyèdes, des Ostiaks, des Finnois de Finlande et des Lapons, leurs proches parents. Le pays des Soyotes (15 à 20 000 personnes sur 150 000 km^2) est enclos de toutes parts de barrières difficiles à franchir : hautes chaînes de montagnes dont les pentes sont couvertes de forêts vierges et de brousses si hautes et si épaisses qu'un cavalier y disparaît, vastes marécages au sol inconsistant, gorges profondes par lesquelles s'échappe le Yénisséï. Ces avantages naturels ont mis les Soyotes à l'abri des incursions turques et de la colonisation russe.

Le pays des Soyotes comprend deux territoires bien distincts : les monts Sayans, aux épaisses forêts de cèdres et de sapins, à climat continental excessif, et, le long du Yénisseï, une zone de hautes steppes, au climat moins rigoureux. De là, deux genres de vie bien différents. Les Soyotes de la

[1] Voir croquis de *La Géographie*. XXXI, 1916-1917, 1, page 44.

steppe sont presque sédentaires ; ils vivent de l'élevage des bêtes à cornes et pratiquent quelque peu l'agriculture ; ceux des forêts ne cessent de nomadiser. Ce sont ces derniers que l'expédition Olsen a spécialement étudiés. Ils possèdent quelques rennes domestiques, mais tirent surtout leur subsistance de la chasse et de la pêche. L'ours, l'élan, le renne sauvage, le glouton, l'écureuil, la zibeline, la loutre, le renard et même le castor abondent. Le commerce des fourrures est assez actif. L'hiver, les nomades séjournent dans les bois, près de la zone des steppes. A l'approche de l'été, ils passent avec leurs troupeaux dans les hautes vallées ; chaque famille possède ses pacages. A la fin d'octobre, a lieu la descente dans la forêt giboyeuse, et, dans le courant de novembre, la rentrée dans les quartiers d'hiver.

Les troupeaux de rennes sont très peu nombreux. Les plus riches ne possèdent qu'environ 400 rennes, beaucoup se contentent de 10 à 15. On n'utilise guère ces animaux que pour leur lait que l'on consomme ou avec lequel on fabrique du beurre et du fromage. Le renne sert aussi aux transports, en qualité d'animal de bât et de selle. Les plus robustes peuvent porter des charges de 80 à 110 kilos, à la vitesse de 5 à 6 kilomètres a l'heure. Dans leurs voyages, les Soyotes emmènent deux montures qu'ils changent alternativement tous les 15 kilomètres.

Ils entretiennent encore, comme animaux domestiques, le cheval et le chien. Ils vivent dans des *balaganes*, tentes composées d'un assemblage de perches de 4 à 5 m. de long, recouvertes d'écorce de bouleau qu'en hiver on remplace par des peaux. Les tribus sédentaires possèdent en outre des huttes pareilles à celles des Mongols et des Kirghizes, recouvertes de feutre ou de fourrures.

Les observations de M. Olsen montrent que le renne peut vivre dans des contrées à température estivale très élevée. La présence d'ossements de rennes dans des couches quaternaires ne prouve pas, à elle seule, l'existence d'un climat arctique à l'époque où ces couches se sont déposées ; on n'en peut inférer que la prépondérance d'influences continentales.

Le développement de Novo Nicolaievsk. — Cette ville, située sur l'Ob, au point de passage du transsibérien, ne comptait,

en 1898, que quelques maisons de bois, groupées autour d'un wagon servant de gare et de station télégraphique. C'est aujourd'hui une grande métropole de 100 000 habitants, aux vastes édifices de pierre, avec une cathédrale de style byzantin, un palais municipal et d'importantes maisons de commerce. La raison de ce prodigieux développement doit être cherchée dans le fait que les produits de toute la région de l'Altaï, grande comme dix fois la Suisse, ont pour débouché naturel cette localité dont la fortune a été si soudaine. Il est vrai que la voie ferrée de l'Altaï qui dessert Büsk, Barnaul et Semipalatinsk, enlèvera à Novo Nicolaievsk une partie de son trafic ; toutefois, cette perte sera largement compensée par l'afflux que provoquera la future ligne Ob-mer Blanche.

Nicolaievsk-sur-l'Amour se développe aussi très rapidement. En septembre 1915, le gouverneur général de la province de l'Amour, après l'avoir honorée d'une visite, la déclara port de l'empire russe. Une somme d'un million de roubles fut immédiatement consacrée à l'aménagement d'un port maritime dont les travaux commencèrent déjà pendant l'hiver. L'Amour est navigable pour de faibles embarcations jusqu'à la ville de Strietensk. Près de Chabarovsk, l'Amour reçoit le Soungari qui est navigable jusqu'à Charbin et permet un important commerce de transit avec la Chine. La contrée renferme de l'or, du cuivre, de la houille, du naphte et des bois, richesses insuffisamment exploitées par suite du manque de capitaux. Avant la guerre, toutes les affaires étaient aux mains d'Allemands, remplacés aujourd'hui par des Japonais et des Anglais.

Relations maritimes entre la Sibérie septentrionale et l'Europe occidentale. — En 1910, il s'est fondé, par actions, une Société sibérienne de navigation, de commerce et d'industrie. Un premier voyage du Yénisséï à l'Europe occidentale, tenté en 1912, a abouti à un échec. En 1913, un autre paquebot a mieux réussi. En 1914, deux autres paquebots ont atteint l'embouchure de l'Ob et du Yénisséï, accompagnés de quatre autres bateaux destinés à la navigation fluviale ; en 1915, encore deux, en 1916, un seul qui a emporté 2 621 000 kilos de beurre et 665 000 kilos de lin et de chanvre. L'interdiction d'exporter certains produits sibériens a nui au trafic. Malgré

tout, le dividende de 1915 a couvert les déficits des années précédentes. La Société a porté son capital de 500 000 à 4 millions de roubles. Les scieries et les fabriques de conserves de poisson de la vallée du Yénisseï procureront un fret assuré. Les côtes sibériennes paraissent devoir prendre une importance qu'on n'aurait osé soupçonner il y a quelques années.

Un explorateur russe, M. Nossilov, propose de creuser, à travers l'isthme unissant Jalmal au continent, un canal qui rattacherait l'estuaire de l'Ob au golfe de Kara. Ce canal aurait une longueur d'environ 210 kilomètres ; il emprunterait le cours de deux rivières coulant en sens inverse : le Youribeï, tributaire du golfe de Kara, à l'Ouest, et le Saletta, affluent de l'estuaire de l'Ob, à l'Est. Ce canal, qui ne comporterait qu'un nombre restreint d'écluses, serait navigable deux à trois mois par an. Ce projet présente d'assez grosses difficultés aussi parle-t-on, en outre, d'une voie ferrée qui mettrait en relation l'Ob inférieur avec Arkangelsk, à travers l'Oural septentrional.

Projets de nouvelles voies ferrées en Sibérie. — Les immenses étendues de la Sibérie sont encore fort mal desservies au point de vue de la facilité des communications. Il importe, avant tout, de les rattacher au grand tronc transsibérien par des lignes de raccordement.

En premier lieu, il s'agirait de réunir le district aurifère de la Léna et la zone minière de Vitimsk au transsibérien. Pour l'instant, on ne construirait que le tronçon de Tulun, station du transsibérien, à Ust-Cut, sur la Léna ; la région traversée est riche en bois et en mines. Un autre projet aurait pour but de relier au transsibérien des riches bassins carbonifères du Kousnetz ; pour l'important bassin agricole de Barnaul cette ligne aurait également une grande importance. Cette ville pourrait devenir le marché des grains de la Sibérie. Il est aussi question de rattacher le cours inférieur de l'Ob avec un point à déterminer sur la mer de Barents. Cette ligne aboutirait à la mer ouverte et constituerait une voie de sortie pour les marchandises de la Sibérie occidentale, spécialement pour les grains et les bois à destination de la Russie septentrionale.

En attendant, quatre embranchements du transsibérien

ont été ouverts en 1916 : 1° la ligne de l'Altaï (823 km.), de Novo-Nikolaievsk, sur l'Ob, à Semipalatinsk, sur le haut Irtych. 2° La ligne de Kouloudine (320 km.), reliant Tatarskoyé, à 192 kilomètres à l'Est d'Omsk, à Slavgorod, dans la zone de steppes comprise entre l'Ob et l'Irtych supérieurs. 3° Un embranchement partant de Kolchugino et destiné à desservir le riche bassin houiller du Kousnetz, vallée supérieure de la Tom (198 km.). 4° La ligne Atchinsk-Minousinsk, sur l'Yénisseï supérieur (441 km.).

Inauguration du premier chemin de fer persan. — L'ouverture de cette ligne, premier effet de l'influence russe en Perse, a pour conséquence que l'Afghanistan est aujourd'hui le seul pays de l'Asie dépourvu de voies ferrées. La nouvelle voie ferrée part de Giulfa, sur l'Arax, pour aboutir à Tabriz. Au lieu de trois jours de voyage en voiture, le trajet s'effectue maintenant en 20 heures.

Un embranchement réunit la ville de Sofian au lac Ourmia. Cette ligne aura très probablement pour conséquence de faire abandonner l'antique route des caravanes dont la tête était à Trébizonde. Dans un avenir rapproché, cette voie ferrée sera prolongée au Sud et à l'Est ; elle se soudera d'un côté au réseau hindou dans le Béloutchistan, et de l'autre atteindra le golfe Persique.

Le chemin de fer de Bagdad, dont l'importance est si considérable, a été poussé aussi loin que possible, malgré la guerre, ou plutôt à cause de la guerre, car son importance stratégique est grande. Sur 2235 kilomètres de longueur, à partir d'Haïdar Pacha, en face de Constantinople, 1596 sont en exploitation. Restent à ouvrir, en trois sections, 666 kilomètres ; une de 37 kilomètres, à la traversée des portes de Cilicie, une seconde de 50 kilomètres pour la traversée de l'Amanus, une troisième, de 579 kilomètres, entre Ras-el-Aïn et Samara. Dès que le tunnel de Bagtche (4780 m.), dans le mont Amanus, sera aménagé, il ne restera plus à combler que le bref intervalle des Portes de Cilicie et la distance plus considérable de la troisième section, de 579 kilomètres ; mais la navigation du Tigre, à partir de Mossul, raccourcit cette solution de continuité.

Dans la région du Taurus, les travaux d'art sont nombreux

et difficiles. La voie s'élève jusqu'à l'altitude de 1467 mètres. Ce point culminant du tracé se trouve un peu à l'Ouest de la station d'Oulou-kichla. Plus loin, il existe deux raccordements avec la côte, par Adana et Alexandrette. Un tronçon de 15 kilomètres relie Alep à la ligne de Bagdad, ce qui la rattache au réseau essentiel de Syrie (voie normale d'Alep à Rayak, voie étroite de Rayak à Damas et au delà).

Comme on le sait, le chemin de fer de Bagdad était une entreprise allemande, laquelle avait surtout pour but de donner à la colonisation et au commerce allemands des débouchés de premier ordre. On prévoyait une colonisation germanique de toutes les contrées traversées par la voie ferrée et une résurrection de la Mésopotamie par la restauration des anciens canaux et du système d'irrigation qui fit la prospérité de ce pays jusqu'au jour où les Turcs le transformèrent en désert. La guerre pourrait bien déjouer ces beaux projets. L'Angleterre est installée à Bagdad. En outre, bien avant les événements qui bouleversent le monde, cette puissance a pris ses précautions en vue de s'assurer la possession ou tout au moins le contrôle du point terminus de la ligne sur le golfe Persique. Ce point ne peut être que Koweit, port disposant d'une rade magnifique, en eau profonde, unique dans tout le golfe Persique. Les Anglais, toujours prévoyants, ont, malgré les protestations de la Turquie, établi leur protectorat sur ce point. La Turquie a même fini par abandonner à l'Angleterre les îles Bahreïn, ainsi que le balisage, l'éclairage et la police du golfe Persique. Ayant obtenu de pareils avantages, on comprend que cette dernière se soit désintéressée de la construction du futur tronçon Bagdad-Bassora. Toutefois, deux délégués anglais feraient partie du conseil d'administration de cette section qui ne pourra être prolongée au delà de Bassora sans le consentement du gouvernement britannique.

En vue de l'attaque de l'Égypte par les troupes turco-allemandes, le réseau de Syrie s'est augmenté de bon nombre de lignes nouvelles. La ligne El Afouleh-Jérusalem a été achevée jusqu'à Naplouse où un nouveau tronçon rejoint à Lidda la ligne française Jaffa-Jérusalem. Ce tronçon a été prolongé au Sud jusqu'à Beerseba. Ces lignes nouvelles, construites avec les rails enlevés aux lignes françaises Damas-Mzérib et Jaffa-Jérusalem, sont à voie étroite (1 m. 05).

Afrique.

La mission Tilho, dont nous avons déjà parlé en 1910 et en 1914, apporte une importante contribution à nos connaissances de la région des *Pays-Bas du Tchad*. Il est certain que le Tchad n'est pas en communication avec le bassin du Nil, contrairement à ce que l'on pouvait supposer. Il existe, il est vrai, une dépression de plus de 60 kilomètres de largeur, Sud-Ouest-Nord Est, qui aurait pu passer pour un prolongement du sillon du Baber-el-Ghazal, déversoir supposé du Tchad dans les anciennes cuvettes du Djourab et du Toro. Mais le point le plus bas de cette dépression est à 300 mètres au moins au-dessus du niveau du Tchad. L'opinion du commandant Tilho est qu'il a existé autrefois, dans le centre de l'Afrique, une région de lacs et de marais plus grande que la France et dont le Tchad, au Sud-Ouest, et les lacs d'Ounianza, au Nord-Est, sont les derniers témoins. Entre deux s'étendait un lacis de lacs, lagunes, marais, à des altitudes différentes et dont des traces nombreuses se remarquent encore aujourd'hui. Le commandant Tilho ne croit pas que le Nil ait jamais contribué à alimenter ce bassin.

En dehors de ce problème du Tchad, l'officier français a dressé la carte de l'Ennedi, massif montagneux s'étendant sur 25 000 à 30 000 kilomètres carrés, dont les plus hautes altitudes ne dépassent pas 1500 mètres. Il a étudié le Borkou, amas de roches de grès plus ou moins ensablées, d'aspect ruiniforme; il a fixé les positions des principales oasis, assez peu productives, puisque la population totale du Borkou ne dépasse pas 6000 à 8000 habitants, dont la moitié sont sédentaires. Il a été fait un levé des vallées Sud-Occidentales du Tibesti, ainsi que de la partie Nord-Orientale, encore inconnue. Le massif volcanique de l'Emi-Koussi possède un énorme cratère de 12 kilomètres de long sur 8 kilomètres de large et 400 mètres de profondeur. Le fond de ce vaste entonnoir est occupé par un champ de natron d'une cinquantaine d'hectares. De ce massif de l'Emi-Koussi (3400 m.) divergeraient en éventail quatre, peut-être même cinq chaînes orientées Ouest-Nord-Ouest, Nord, Nord-Est, au lieu d'une simple arête Nud-Est, Nord-Ouest, comme on le croyait jusqu'à maintenant.

Il a été possible au commandant Tilho de dresser une carte du Tibesti, à l'échelle de 1 : 1 000 000. Outre le natron, ces montagnes renfermeraient des gisements de cuivre et de sel.

Pour rentrer en Europe, le savant explorateur passa par l'Ouadaï, dont la capitale, Abech, est aujourd'hui bien déchue (3000 à 4000 habitants), puis par El Facher (Darfour), le Dar Tama, au Nord de la route des caravanes, plateau granitique de 900 à 1000 mètres, dominé par le pic Niéré (1400 m.), coupé de vallées boisées, peuplé de sédentaires éleveurs et agriculteurs, le Dar Guimer, vaste plaine aride en saison sèche, marécageuse en temps de pluie. Le voyageur aperçut les sommets de la haute chaîne du Dourboullé (2200 m.), prolongement septentrional du Djebel Marra (3000 m.). Le 2 juillet 1917, il était à El Facher, ville de 15 000 à 20 000 habitants, qui lui parut la plus belle agglomération de l'Afrique centrale. L'itinéraire d'exploration se termina à El Obéid.

Le commandant Tilho estime qu'il serait nécessaire de construire un transsoudanien franco-anglais, dont la France construirait la section Dakar-Fort Lamy, par Say et Kano ; la voie ferrée anglo-égyptienne d'Obéid rejoindrait Fort-Lamy en contournant le Djebel Marra et en traversant l'Ouadaï et le Nord du Baguirmi.

La conquête du Tibesti. — Les Français consolident peu à peu leur immense empire africain, en asseyant leur domination sur des bases solides et en l'étendant dans des régions où elle n'était guère encore que nominale. A la tête d'une petite colonne de 15 Européens, 255 soldats indigènes et 650 chameaux, conduits par 40 Bellahs ou chameliers, le commandant Lofler atteignit l'Enneri Zouar le 9 décembre 1913 et entreprit la pacification des autres *enneris* (vallées) du versant occidental. Le 11 juin 1914, il franchit la ligne de faîte par un col de 1400 mètres et entra, le 23 juin, à Bardaï, la localité principale du Tibesti. La conquête se trouva achevée le 1er septembre 1914. Deux postes permanents ont été créés à Zouar et Bardaï.

L'explorateur Chudeau, dont, à trois reprises différentes, nous avons eu l'occasion d'entretenir nos lecteurs [1], a accompli,

[1] Voir *Annuaire* de 1910, 1912 et 1916.

en août 1916, un voyage pour le compte du Ministère des Colonies et de la Société de Géographie (de Paris), dans le dessein d'étudier, au point de vue économique, la région des lacs Faguibine, à l'Ouest de Tombouctou, et la contrée traversée par le chemin de fer de Kayes au Niger. Il en a rapporté d'intéressantes observations, en particulier sur la facilité d'élevage du bétail. Déjà dans le haut Sénégal, il est possible d'abattre annuellement 100 000 têtes de bétail. Cette production ne peut qu'augmenter du fait de l'installation, au Sénégal même, d'une usine de conserves et de viandes réfrigérées occupant un millier d'ouvriers ; d'autres établissements sont en construction. Partout M. Chudeau a pu constater le développement des travaux d'irrigation. Dans la région du lac Debo, on projette l'irrigation d'environ 4000 hectares de terres.

Malheureusement, les lacs, se desséchant peu à peu, il a déjà fallu entreprendre des travaux de régularisation des eaux, qui sont appelés à avoir d'ultérieurs développements[1].

Dans le **Bas Cameroun**, le commandant **Bertin**, partant de Douala, a reconnu en détail le cours du Mungo, qui sépare actuellement les territoires placés sous l'administration française de ceux qui dépendent de l'administration anglaise. Les reconnaissances se sont étendues aux forêts de Luhm et aux derniers massifs qui s'échelonnent sur les pentes des montagnes de N'Kongsamba et constituent, à 850 mètres d'altitude, la tête de ligne du chemin de fer du nord du Cameroun. De nombreuses reconnaissances eurent pour objectifs les contrées situées au Sud de l'estuaire du Cameroun, tout le long de la voie ferrée du centre qui pénètre au cœur de la forêt vierge, sur plus de 200 kilomètres. La forêt fut également explorée au delà de la tête de ligne du chemin de fer, actuellement à Eseka. Quelques études ont eu pour objet le fleuve Kampo et la rivière Sanaga.

Du Cap au Congo. — Le 22 mai 1918 a été terminé le chemin de fer du Katanga, dans le Congo belge. Cette ligne, longue

[1] Voir carte de la dépression du Faguibine, 1 : 1 500 000, *Annales de Géographie*, 15 janvier 1918, page 45.

de 4300 kilomètres, va du Cap à Bukama, sur le haut Congo, en passant par Kimberley, Bulawayo, Victoria Falls et Elisabethville; elle relie ainsi l'Afrique du Sud au réseau navigable du Congo. Il ne manque plus que deux tronçons de 800 kilomètres pour que l'on puisse effectuer le trajet par chemin de fer et bateau à vapeur du Cap au Caire.

Ouverture du chemin de fer de Tunis à Gabès. — Le 26 avril 1916 a été inaugurée la section Graïba Gabès de la voie ferrée qui longe la côte Est de la Tunisie, de Bizerte à Gabès, par Tunis, Sousse et Sfax, longueur 524 kilomètres. Cette nouvelle ligne met en communication le Nord et le centre de la Tunisie avec l'extrême-Sud, ce qui lui donne une très grande importance militaire et économique.

Le réseau des chemins de fer du Maroc est en voie de réalisation. Il développera le commerce du pays dans de notables proportions et, par la jonction avec le réseau algérien, créera l'unité économique de l'Afrique du Nord.

Les lignes suivantes seront construites dans un délai aussi rapproché que possible : de Tanger à Fez ; de la frontière algérienne à Fez, par Taza et Oudjda ; de Fez à Petitjean ; de cette ville au port de Kenitra, à l'embouchure du Sébou. Ce port recevra les produits de la région comprise entre Fez et Meknès, aussi bien par la voie du Sébou que par le chemin de fer; de Kenitra à Casablanca, par Rabat; enfin de Casablanca à Marrakesch, débouché de la région de l'Hauz et des vallées du Haut-Atlas central. De la frontière algérienne à Marrakesch, la voie ferrée aura un développement de 870 kilomètres. En outre, il est prévu la construction d'une ligne longeant la côte par Casablanca, Rabat et Tanger, reliant Kenitra avec Souk el Ariba, station du Tanger-Fez. Ainsi le Maroc, par la construction de ce premier réseau de 1080 kilomètres de développement, se trouvera doté d'une ligne côtière Casablanca-Tanger et d'une voie de pénétration de Kenitra à la frontière algérienne.

Le Maroc espagnol présente des conditions très favorables à l'agriculture. Des terres très fertiles se trouvent à Larache, au Rio Martin, à Ceuta et à Tetuan. Il est facile de produire en

quantité raisins, olives, amandes et oranges. De vastes terrains se prêtent à la culture de la betterave à sucre, du coton et du tabac.

La population de l'Égypte, recensée le 6 mars 1917, accuse un total de 12 566 000 habitants, soit une augmentation de 12,7 % par rapport au dénombrement de 1907 (non compris les Bédouins du désert).

Répartie sur une surface de 31 665 kilomètres carrés, cette population apparaît extrêmement dense, 380 personnes par kilomètre carré. Comme en Europe, les villes croissent aux dépens des campagnes. Le Caire atteint le chiffre, unique en Afrique, de 785 000 unités.

La population des villes du Maroc vient d'être l'objet d'un recensement (1er janvier 1917) duquel nous extrayons les renseignements suivants :

Fez a 106 000 habitants; Marrakesch, 100 000; Casablanca, 83 000; Rabat, 38 000; Meknès, 37 000; Mogador, 19 000; Oudjda, 18 000; Ouezzan, 16 000.

On compte 35 780 Français, 13 450 Espagnols, 8955 Italiens, 1005 Anglais, 2840 de nationalités diverses (Portugais et Grecs en majorité). La colonie européenne est surtout concentrée à Casablanca, où résident 35 500 personnes, dont 21 000 Français.

Amérique.

Explorations dans la péninsule Nord-Est du Labrador. — De 1915 à 1916, l'ingénieur Coleman a exécuté, pour le compte de l'Office géologique du Canada, des levés topographiques et géologiques dans les monts Torngat et le long de la côte. Ces contrées, au climat arctique, sont longées par un courant froid, entraînant des glaces, qui descend du Groenland et du détroit de Davis. Le contraste est grand entre ces régions désolées où errent quelques rares familles d'Esquimaux et les rivages de l'Écosse et de la Norvège méridionale situés à la même latitude, au delà de l'Atlantique. Les ressources principales proviennent de la pêche et de la chasse des mammifères marins. Les gisements de graphite et de pyrite de fer se rencontrent en abondance.

La plus grande partie du Labrador du Nord-Est est montueuse. Les montagnes peuvent atteindre l'altitude de 1200 à 1500 mètres, tel le mont Tetragona (1430 m.). Les Torngat sont les restes disséqués d'une pénéplaine soulevée, ayant constitué un plateau préglaciaire trop élevé pour être recouvert par la calotte de glace sous laquelle le Labrador était enfoui. Ce plateau a été érodé par des glaciers locaux qui ont creusé des niches et des cirques, ainsi que de courtes vallées sur ses rebords ; l'intérieur a des surfaces arrondies en dômes. Ces montagnes, dépourvues d'arbres, forment un paysage pierreux désolé. Les vallées en U, parfois envahies par la mer, ont déterminé des fjords typiques, ou bien d'innombrables lacs dans lesquels se jettent des rivières riches en cascades. A quelque 30 ou 40 kilomètres de la mer, de petits glaciers se trouvent dans les cirques des montagnes.

La labradorite a une réelle importance économique, le cuivre et la stéatite, utilisés par les Esquimaux avant l'arrivée des Blancs pour la fabrication de lampes et de vases divers, se rencontrent en divers endroits.

Expédition à la baie d'Hudson. — Pendant l'été 1916, l'Université de l'Illinois envoya, dans les parages de la baie d'Hudson, une exploration géologique dirigée par MM. T.-E. Savage et F.-M. Van Tuyl. Le but de cette expédition était l'étude des roches paléozoïques qui forment le grand lambeau sédimentaire à l'Ouest de la baie d'Hudson, afin de déterminer les formations qui sont représentées dans la région. Cette détermination est de première importance en vue de fixer les relations océaniques des anciennes mers épicontinentales et la paléogéographie du continent pendant la première période du paléozoïque.

Presque toute la région qui entoure la baie est formée d'un vaste marais, dont la couche tourbeuse peut varier de quelques centimètres à trois mètres d'épaisseur. Pour cette raison, les communications, en dehors du fleuve Nelson, sont difficiles en été; cette région n'est parcourue que par quelques rares pistes qui contournent les rapides du fleuve ou permettent de passer, à travers la ligne de partage des eaux, d'un bassin fluvial à un autre. Les roches sédimentaires ne sont à nu que le long des rives des grands cours d'eau, lesquels,

sans exception, coulent à travers la zone des strates sédimentaires. Après avoir parcouru plus de 2500 kilomètres en canot, l'expédition rentra à Cochrane, dans l'Ontario, le 18 septembre 1916.

L'expédition Farabec au Brésil. — Le Dr William Curtis Farabec a reconnu (mars 1913-juin 1916) les plateaux de la Guyane, l'Ucayali, au Pérou, l'île de Marajo et la plaine qui s'étend entre le Tapajoz et le Xingu. Il a visité les principaux villages des Indiens Munducuru et ceux des Apicks. Cette plaine, inconnue jusqu'à présent, est, en grande partie, un désert où l'émou trouve son habitat le plus septentrional.

Le Dr Farabec remonta le Rio Negro, puis un affluent de gauche, le rio Branco dont le cours supérieur, coupé de rapides qui interrompent la navigation même pour les canots, se nomme Uraricoera. L'expédition parvint à trois journées de canot plus haut que le point extrême atteint par un Blanc.

Trois tribus indiennes : les Protocos, les Ajamari et les Zapara furent l'objet d'études spéciales.

Le savant explorateur reconnut une région totalement inconnue, située tout au Sud de la Guyane anglaise où sourdent les premières branches de l'Essequibo. Il visita des tribus indiennes encore inconnues; les unes se rattachent aux Caraïbes, les autres aux Araouaques. Après un temps de repos à la Barbade, le Dr Farabec retourna à Para pour remonter l'Amazone jusqu'au haut Ucayali, étudiant, chemin faisant, les tribus des Conibos, des Cascibos, des Sipibos, des Cocamas et des Piros.

Outre les recherches archéologiques dont l'île de Marajo fut l'objet, des levés furent effectués dans des régions laissées en blanc sur nos cartes, spécialement dans la région frontière comprise entre la Guyane anglaise et le Brésil. La carte du Corentyne, basée sur des observations astronomiques, corrige nombre d'erreurs des cartes existantes.

Découverte de phosphates au Canada. — Ces dernières années, on a découvert d'importants gisements de phosphate de chaux dans la région des Montagnes Rocheuses située à la frontière des États-Unis, dans le Montana, l'Idaho, le Wyoming, l'Utah. Ce serait le plus riche territoire connu de roches

de phosphates. Ces gisements se trouveraient près du bord externe du système carbonifère ; il serait important de voir s'ils ne se prolongent pas dans les Montagnes Rocheuses du Canada, de l'Alberta et de la Colombie britannique. Des recherches effectuées récemment ont montré que cet espoir n'est pas vain. Dans la vallée du Forty-mile Creek se trouvent des roches qui contiennent 53,95 % de phosphate de chaux. Après les États-Unis, les pays qui produisent actuellement la plus grande quantité de phosphate de chaux sont la Tunisie, l'Algérie, Christmas et Nauru ainsi que quelques autres îles du Pacifique.

Les terres inconnues du Canada septentrional. — Une assez forte fraction de la carte des bassins du Mackensie, des lacs de l'Ours, des Esclaves, Athabaska, des territoires glacés riverains de la baie d'Hudson et du Labrador ne nous est connue que par d'anciens documents remplis de fautes, dues à l'insuffisance des renseignements. Heureusement qu'à mesure que s'étend la colonisation agricole et que se développe le réseau des voies ferrées, les facilités d'exploration s'accroissent.

On ne peut guère voyager facilement que l'été, en naviguant en canot dans le dédale des lacs et des rivières. Ce n'est au plus que trois mois de travail possible, même, dans les régions les plus septentrionales, deux mois seulement, moins les jours de mauvais temps. On ne peut donc lever qu'environ 600 à 750 kilomètres par saison, même moins dès que l'on aborde des espaces très reculés et de parcours difficile. En résumé, on peut dire que près d'un tiers de la Puissance est tout à fait inconnu. En 1890, G. M. Dawson évaluait à 2 millions 470 000 le nombre des kilomètres restant encore à explorer, en considérant comme reconnue une double zone de 40 kilomètres à gauche et à droite de tout itinéraire scientifique régulier. Mr Charles Camsell trouve cette bande trop large ; il la réduit à 48 kilomètres, soit à 24 kilomètres de chaque côté de la route suivie par le voyageur. Il y aurait ainsi une étendue inexplorée totale de 2 millions 631 000 kilomètres carrés, sur un total de 8 millions 311 000 kilomètres carrés, soit plus de 30 %. Il se trouve des espaces inconnus, grands comme la moitié de la France, autour du

grand lac de l'Ours ; des deux côtés du Grand lac des Esclaves et de la rivière Back, il existe un blanc de 300 000 kilomètres carrés ; un autre, de dimensions plus réduites, 200 000 kilomètres carrés, s'étend à la pointe Nord du Labrador, à l'Ouest de la baie d'Ungava ; entre le lac Athabaska et la rivière de la Paix, se développent des régions vierges.

Les deux tiers de ces terres inconnues se trouvent dans le massif laurentien. Ce sont de vastes plaines morainiques et lacustres au sol pauvre dont la ressource essentielle est la présence de produits miniers : cuivre (Coppermine River), fer (littoral de la baie d'Hudson, rives des Grands lacs des Esclaves et de l'Ours) ; probablement nickel et argent.

Les districts non levés de la région des Grandes Plaines paraissent offrir des ressources plus variées. C'est dans les bassins de la rivière de la Paix et de l'Athabaska que se trouve probablement la plus vaste étendue de territoires agricoles qu'un avenir rapproché mettra en valeur. Les voies ferrées : ligne d'Edmonton à la rivière de la Paix, d'Edmonton au fort Mac Murray, de la baie d'Hudson, qui avancent de plus en plus vers le Nord, ne peuvent que hâter ce développement économique.

Des sources abondantes de pétrole jaillissent sur les deux rives du lac des Esclaves, du Mackenzie et de la rivière Peel, soit 380 000 kilomètres carrés de terrains pétrolifères dans le bassin inférieur du Mackensie. Le pétrole se rencontre encore plus au Sud ; au total, ce ne serait pas à moins de 750 000 kilomètres carrés qu'équivaudrait l'ensemble des gisements d'huile minérale du Canada septentrional.

Le Parc national de l'Alaska. — Un vote du Congrès des Etats-Unis a créé un nouveau Parc National dans la partie centrale méridionale de l'Alaska. Ce parc, de 5600 kilomètres carrés, renferme le mont Mac Kinley ; il sera appelé, pour cette raison, Parc National du mont Mac Kinley. Ce sera une réserve pour le gibier qui disparaît rapidement.

La digue Eléphant Butte, le plus grand travail d'irrigation en Amérique. — Cette œuvre gigantesque, exécutée dans le Nouveau Mexique, à 130 kilomètres au Nord de Las Cruces, permettra de mettre en culture 72 950 hectares de terres, en

majeure partie au Texas et dans le Nouveau Mexique. Le réservoir a une longueur de 72 kilomètres et contient un volume de 3 milliards 918 652 000 m³ d'eau. Près de la digue, la profondeur sera de 58,82 mètres ; la profondeur moyenne de 20,12 mètres. La zone irriguée n'absorbant que 739 millions 875 600 m³ au maximum, la quantité restant en réserve est suffisante pour irriguer toute la contrée pendant plus de deux ans de complète sécheresse. Le réservoir est alimenté par le Rio Grande.

La région du Broad Pass dans l'Alaska a été choisie par le gouvernement des États-Unis comme voie de pénétration du chemin de fer qui doit réunir au Pacifique les pays de l'intérieur. Le Broad Pass est la partie occidentale d'une large vallée glaciaire, parallèle à la grande chaîne dirigée de l'Est à l'Ouest. La vallée du fleuve Jack constitue la voie que suivra le chemin de fer pour passer du bassin du Susitna-Chulitna à celui de la Tanana. Au Nord et au Sud du Broad Pass se dressent de hautes montagnes. Cette région doit renfermer d'importantes richesses minières, surtout aurifères, cuprifères et même houillères.

Les Antilles danoises, St-Jean (54 km.²), Ste-Croix (218 km.²) et St-Thomas (86 km.²), dont la population est d'environ 27 000 habitants, ont, depuis bien des années, donné lieu à de longues discussions entre les États-Unis et le Danemark. La vente de ces îles (25 millions de dollars) les a fait passer sous la domination de la puissante Confédération américaine. Désormais, elles porteront le nom d'*American Virgin Islands.* St-Thomas, le meilleur port de toutes les Antilles, deviendra un port militaire. Il servira de base à l'escadre de formation nouvelle dite de Panama, ainsi que de station aux sous-marins de fort tonnage.

Les Antilles danoises se dépeuplent ; de 43 000 habitants en 1835, la population est tombée à 27 000 en 1916. Une double cause explique cette diminution : l'émigration et une mortalité infantile anormale.

Voyages d'exploration en Amérique du Sud[1]. — Les naturalistes

[1] Voir carte dans *The Scottish Geographical Magazine*, XXXIII, septembre 1917, page 427.

américains travaillent avec un zèlé infatigable à révéler au monde savant les richesses diverses du continent sud-américain. Une des principales explorations est celle de Léon F. Miller, un des compagnons de Roosevelt dans son expédition amazonienne. Avec M. How Boyle et pour le compte du *Musée américain d'histoire naturelle* de New York, il parcourut la Colombie pour étudier la faune de la Cordillère centrale et occidentale et celle des vallées de la Magdalena et de l'Atrato. Il se rendit ensuite en Bolivie pour entreprendre de longues excursions jusqu'aux lacs Titicaca et Poopo et traverser ensuite les terres basses jusqu'au Paraguay et au Pilcomayo.

Le Dr Ch.-F. Lummis est parti de Los Angeles, en décembre 1914, avec une expédition dans le dessein de réunir des films cinématographiques de sujets géographiques, ethnographiques, ainsi que de sciences naturelles. Cette expédition s'arrêtera dans les différents ports de l'Amérique du Sud pour pointer à l'intérieur et réunir les films que l'enseignement pourra utiliser. Au retour, elle fera escale dans des îles peu visitées du Pacifique : Pâques, Pitcairn, Tahiti, Christmas et Hawaï.

Réserves indiennes en Argentine. — A l'instar des États-Unis, la République argentine vient d'organiser des réserves à l'usage des tribus indiennes encore sauvages qui occupent les parties les plus reculées de son territoire, au Nord, dans le Grand Chaco, au Sud, dans la province de Santa Cruz et la Terre de Feu. Pour ces dernières, qui diminuent très rapidement (on ne compte plus que 700 Tehuelches et 300 Onas, sans parler des pêcheurs Yahgans qui sont tombés de 3000, entre 1854 à 1869, à une centaine, et des Hausch qui n'ont plus que deux représentants), le gouvernement a fondé une *estancia* en leur faveur et a placé les autres sous la protection de différentes missions. Pour les Tobas du Nord, on a procédé de même. La première réserve civile a été organisée en 1911, par les soins de l'autorité militaire de Napalpi, dans le Chaco; en 1912, elle passa au Département de l'Intérieur. D'un autre côté, les Franciscains de Salta ont obtenu une concession de plus de 8000 hectares de terres, le long du Rio Bermejo, avec l'autorisation d'exploiter des forêts et

l'octroi de quelques subsides. Encouragé par le succès de ces premières tentatives, le gouvernement argentin vient de décider la création de deux nouvelles colonies pour les Tobas et les Pilagas ; l'une de 53 000 hectares, sur les rives du Bermejo, l'autre de 85 000 hectares, entre le Bermejo et le Pilcomayo.

Le pétrole au Mexique. — Ce pays occupe aujourd'hui le troisième rang pour la production du pétrole. Il vient immédiatement après les États-Unis et la Russie, dépassant, et de beaucoup, la Roumanie et les Indes hollandaises. Ce développement rapide est tout récent. Les premières prospections datent de 1901 et c'est à partir de 1906 que la production a grandi avec une rapidité croissante. On trouve le pétrole en différents points, mais surtout tout le long de la plaine côtière du golfe, du Sud de l'État de Tamaulipas, au Campêche. Pour l'heure, la zone de production est concentrée dans un triangle de 27 000 kilomètres carrés, du Rio Soto-la-Marina (Tamaulipas) au canton de Jalapa (Vera Cruz). C'est dans l'État de Vera Cruz que se trouvent les gîtes les plus riches. L'exploitation a été organisée par de grandes compagnies anglaises et américaines qui tirent, des neuf principaux champs, 25 000 tonnes par jour. La plupart de ces compagnies ont leurs voies ferrées et des systèmes de tuyaux de conduite ou *oléaducs* qui amènent l'huile vers les gares et les voies fluviales, telles le Tamesi et le Pànuco. Les ports d'exportation sont Tampico et Tuxpan pour le Nord et Puerto Mexico pour les pétroles de la grande raffinerie de Minatitlan, à 30 kilomètres en amont. En 1913, il est parti de Tampico 400 bateaux-citernes, chargés de 1 million 683 000 tonnes de pétrole valant 28 millions de francs. C'est dans cette ville que se trouvent les principales usines de traitement du pétrole. C'est aussi Tampico qui, par les voies ferrées, est le grand pourvoyeur du pétrole du Mexique même.

Le pétrole du Mexique est à base d'asphalte, très riche en soufre, meilleur pour la fabrication des lubréfiants que pour l'éclairage. Les puits les plus profonds sont les plus abondants. Les puits de Pànuco et de Topila ont fourni jusqu'à 15 000 tonnes par jour ; ils pénètrent dans des nappes situées à 700 mètres de profondeur. La production totale du Mexique est au moins de 2 millions 500 000 tonnes.

Le trafic du canal de Panama, pendant la première année de son ouverture, a dépassé toutes les prévisions. Malgré la dureté des temps, malgré la restriction du commerce maritime universel, il a atteint un tonnage net de 4 millions 596 000 tonneaux, représenté par 1317 navires. Le début du canal de Suez avait été beaucoup plus modeste (436 000 tonneaux). Ce n'est qu'en 1882 qu'il atteignit 5 millions de tonneaux. Il est vrai que le tonnage et le nombre des navires ont considérablement augmenté depuis un demi-siècle.

Le passage du Pacifique dans l'Atlantique est légèrement supérieur à celui de l'Atlantique au Pacifique. Environ 95 % du trafic se rapportent à quatre grands courants commerciaux : 1° Entre la côte atlantique et la côte pacifique des États-Unis ; dans certains cas, le gain est de plus de 9000 milles marins et plus des deux centièmes du tonnage total s'y rapportent. Par le Pacifique arrivent des conserves de fruits et de poisson, des bois de charpente, du vin, du sucre, des minerais ; par l'Atlantique, du charbon, des fers ouvrés, des machines et d'autres marchandises très variées. 2° Du littoral pacifique de l'Amérique vers l'Europe, très fort à l'aller : grains (pour plus de la moitié, mais tres faible au retour). 3° Des rivages pacifiques de l'Amérique du Sud vers les États-Unis de l'Est et l'Europe, trafic presque exclusif de nitrates, presque nul au retour. 4° Des États-Unis vers l'Extrême-Orient et l'Australie, pétrole, coton brut, nombreux produits manufacturés, mais de nouveau presque rien au retour. Par ordre d'importance, comme tonnage, le trafic du canal portait sur les nitrates, le sucre, le charbon, le pétrole raffiné, le blé, le fer et l'acier ouvrés, le minerai de fer, le coton brut, les conserves et le cacao.

Il est fort regrettable que la tranchée de la Culebra soit si difficile à consolider. Des glissements se sont produits les 5 et 18 septembre 1915 qui ont obstrué le canal jusqu'à 5 mètres au-dessus du plan d'eau. L'interruption du trafic a été courte pour les navires de faible tonnage ; elle risque de durer beaucoup plus longtemps pour les grands navires. Le volume des terrains éboulés ne serait pas inférieur à 10 millions de mètres cubes. On craint qu'on ne soit forcé d'enlever la couche épaisse de marnes qui s'étend aux abords de la Culebra.

Le chemin de fer de la baie d'Hudson. — Sur 560 kilomètres, 386 kilomètres sont déjà construits. La ligne part du Pas, ville située au confluent de la rivière du même nom avec la Saskatchewan. C'est là que cette rivière peut être facilement franchie, grâce à un rétrécissement qui en réduit la largeur à 250 mètres environ ; partout ailleurs, tant en aval qu'en amont, lacs, marécages et rapides constituent de graves obstacles à la circulation. Le Pas pourrait bien devenir une des cités majeures du Nouveau Canada. Pour l'instant, c'est une villette d'à peu près 2000 habitants, dont 1500 Blancs.

La nouvelle voie ferrée sera surtout alimentée par le trafic local de saumons, de fourrures, de bois à traverses, de pâte à papier, ainsi que de produits miniers. Les perspectives de développement agricole sont moins riantes.

Mais la principale raison d'être de ce chemin de fer est l'énorme raccourci qu'il procure au blé et aux produits animaux à destination de l'Europe. C'est même sur la route des lacs, une diminution de plus de 1900 kilomètres ; le seul ennui est le danger des glaces dans le détroit de Hudson et la mer de Davis.

L'Argentine, le Brésil et le Chili concluent un traité d'amitié. — A Buenos Aires, le 25 mai 1915, les ministres des trois grandes républiques de l'Amérique latine, Argentine, Brésil et Chili, ont conclu un traité de paix et d'amitié destiné à empêcher tout conflit de dégénérer en lutte à main armée.

La population des Etats-Unis, au 1er janvier 1917, était évaluée officiellement à 113 millions 309 000 habitants, dont 45 000 éloignés momentanément de l'Union, dans l'armée ou la marine fédérales. 102 millions 826 000 habitaient les 48 États de la Confédération et le district de Columbia. Le recensement de 1910 accusait, au total, 92 millions 284 000 habitants.

La population du Brésil s'élève à 26 millions d'habitants, dont 70 à 80 % d'analphabètes.

La population de l'Argentine, d'après le recensement effectué le 1er juin 1914, arrivait à 7 millions 905 000 individus. Le

recensement précédent, de mai 1895, n'annonçait que 3 millions 955 000 personnes ; en dix-neuf ans, la population a donc doublé. A elle seule, la province de Buenos-Aires renferme près de la moitié du total, soit 3 millions 642 000 unités. Sur cinq personnes, une habite la capitale. Buenos Aires a 1 million 576 000 âmes. Les Indiens ne figurent plus que pour 18 425 ; les colons de la partie argentine de la Terre de Feu sont au nombre de 2504.

La population du Chili, fin 1916, se montait à 3 millions 870 000 âmes. Elle n'était que de 3 millions 249 000 en 1907. Santiago comptait 406 000 habitants, Valparaiso, 207 000, Concepcion, 71 000, Antofagasta, 60 000, Iquique, 46 000.

Océanie.

Une expédition en Nouvelle-Guinée, d'un caractère tout à fait original, est projetée par le Dr Eric Mjöberg. Ce savant compte faire usage d'aéroplanes, en particulier pour traverser la large forêt malsaine qui se développe sur la plus grande partie du littoral. Il s'agirait d'établir des communications rapides entre le camp qu'on dresserait dans l'intérieur de l'île et la côte. Le Dr Mjöberg croit que la limite forestière, dans les chaînes côtières, est à l'altitude de 3500 mètres. A 4300 mètres commence la flore alpine. Il s'agira, dans l'intérieur, de déterminer ces limites. Les plaines ouvertes possèdent l'eucalyptus ; elles sont couvertes d'une herbe dure, l'*alang*.

En attendant la réalisation de cet audacieux projet, résumons ici les principaux résultats de l'exploration du Dr A. Wade, dans la partie méridionale de la Nouvelle-Guinée anglaise.

Dans la contrée ondulée où le Vailala prend naissance, le voyageur rencontra, entre autres populations inconnues, les Koukou. Ces indigènes, qui paraissent être venus récemment dans la contrée, s'introduisent dans la cloison nasale, non seulement un bâtonnet, mais encore de longues herbes qui leur donnent l'aspect de félins. Leurs canots sont de simples troncs d'arbres creusés, sans balanciers, ornés de dessins

représentant des poissons, des oiseaux, des crocodiles, des plantes, coloriés avec du sang ou des couleurs végétales. Il a été fait un levé soigneux de la région parcourue. Les plages émergées, les terrasses fluviales, les lits abandonnés des cours d'eau prouvent que le territoire est en voie constante d'exhaussement.

Le Parc national des Havaii, créé par le Congrès de Washington, comprend les célèbres volcans du Kilauea, du Mauna Loa, et du Haleacala. Depuis un siècle, le Kilauea est en activité presque ininterrompue avec son lac de laves en fusion ; le Mauna Loa est le volcan actif le plus important de la Terre; en un siècle, pendant le cours de ses éruptions décennales, il a éructé une plus grande quantité de laves que n'importe quel autre centre ignivome ; le Haleacala, dont l'altitude est de 3000 mètres, ouvre à son sommet un énorme cratère de 13 kilomètres de diamètre, avec une profondeur de 330 mètres. C'est probablement le plus étendu des cratères des volcans actifs actuels.

L'annexion des îles Gilbert et Ellice à la Grande Bretagne a été proclamée le 12 novembre 1915. Elle remplace le protectorat de 1912. Les Gilbert sont situées entre les 170° et 180° degrés de longitude Est de Greenwich. Cet archipel, coupé par l'Equateur, a une surface de 430 kilomètres carrés et une population estimée à 26400 indigènes et 446 étrangers. Les Ellice sont comprises entre 5°30' et 11° de latitude Sud et 176° à 180° de longitude Est. Elles s'étendent sur une surface de 36 kilomètres carrés et nourrissent un peuple de 3084 indigènes, 6 Européens et 1 Asiatique. La plus vaste des Ellice est Funafuti.

L'expédition Routledje à l'île de Pâques [1] avait pour but l'étude des monolithes qu'on y rencontre pour le compte du British Museum. Dans la traversée du détroit de Magellan, une nouvelle voie navigable a été découverte, mais l'on ne vit aucun Indien, ce qui laisserait supposer que les indigènes ont été complètement détruits par les Blancs, conducteurs de troupeaux.

[1] Voir carte du *Geographical Journal*, XLIX, mai 1917.

L'île de Pâques n'offre pas un ancrage sûr; pendant un séjour de seize mois, le navire entreprit plusieurs voyages jusqu'au continent sud-américain, faisant de nombreuses observations océanographiques dans les parages peu fréquentés compris entre l'île de Pâques et le port de Talcahuano.

Il n'existe aucune carte complète de l'île de Pâques; la meilleure est une carte hydrographique. Le lieutenant Ritchie fit des relevés particuliers des districts les plus importants au point de vue archéologique pendant que le capitaine Gillam déterminait la position exacte des sommets les plus notables.

L'esquisse publiée par le *Geographical Journal* indique différents fjords assez profonds, tout à fait inconnus jusqu'à aujourd'hui.

L'île de Pâques est volcanique et a une forme à peu près triangulaire. Les trois angles sont signalés par un volcan. Le plus élevé, environ 500 mètres, est au Nord. Au Sud-Ouest se dresse le Rano Kao, la montagne sacrée (318 m.); au Nord-Est, le Rano Raraku (165 m.) est la célèbre montagne des statues.

L'île est une plaine, de 15 à 30 mètres d'altitude, complètement dépourvue d'arbres, car elle est utilisée comme terre de pâture pour les moutons et les bêtes à cornes. Les pluies sont abondantes; mais, par suite de la nature poreuse du sol, il n'existe aucun cours d'eau superficiel et il est difficile de se procurer de l'eau potable. Les eaux souterraines se rendent à l'Océan en quelques endroits au-dessous du niveau de la haute mer; c'est pour cette raison que les premiers voyageurs crurent que les indigènes buvaient de l'eau de mer. Un propriétaire de chèvres eut malheureusement l'idée de construire un mur le long d'une grande partie de la côte, se servant, comme matériaux, de nombreux et intéressants fragments archéologiques provenant de terrasses nommées *akous*.

C'est sur ces terrasses que se dressaient les figures de pierre qui ont valu à l'île de Pâques une réelle célébrité; la dernière a été renversée vers 1835. On en trouve heureusement encore en grand nombre (150) au volcan de Rano Raraku, qui servait de carrière; on a cru pendant longtemps qu'il avait fallu un temps assez long pour tailler, avec de simples outils d'obsidienne, ces statues hautes, en moyenne, de 3 à 6 mètres.

Mais la pierre de Raraku paraît n'être qu'un tuf assez tendre, aussi Mme Routledge estime-t-elle que la taille de chaque figure, à laquelle travaillaient simultanément plusieurs ouvriers, ne devait pas durer plus d'une quinzaine de jours. On se demande, en revanche, par quel moyen les indigènes arrivaient à transporter, à d'assez grandes distances, ces lourdes masses de pierre.

L'exploration de Mr et Mme Routledge a surtout une haute valeur au point de vue ethnographique. Une collection de statuettes de bois (le Musée ethnographique de Neuchâtel possède trois de ces pièces rarissimes), ainsi que de *tablettes* ou *bois parlants*, a pu être réunie grâce à leurs soins.

Un culte, aujourd'hui oublié, avait pour objet un oiseau qui vient couver dans l'île au printemps. Celui qui, le premier, avait la chance de découvrir le premier œuf de cet oiseau, revêtait un caractère sacré ; il bénéficiait d'une série de privilèges et de tabous. Il est possible que les figures du Rano Raraku représentaient ces hommes-oiseaux. Certaines roches portent, sculptés, des hommes à tête d'oiseau ; on en a compté 111.

Un problème se pose. D'où viennent les indigènes de l'île de Pâques, jadis au nombre de 2000 à 3000, aujourd'hui de 250, de race mêlée, comprenant des types à peau foncée, d'autres à peau plus claire. Différents indices : crânes archaïques, similitude d'objets, tendent à faire croire à la parenté des habitants de l'île de Pâques et des Mélanésiens. Un savant anglais, Mr Henry Howorth, croit qu'un bateau malais égaré aurait, par hasard, abordé l'île de Pâques. Un fait généralement admis, c'est que la population actuelle de cet îlot perdu dans l'Océan diffère de la population primitive, quoique en descendant partiellement ; ce n'est pas elle qui aurait sculpté les statues géantes. Quoi qu'il en soit, il serait urgent d'entreprendre, avant qu'il soit trop tard, une exploration complète des terres du Pacifique.

Les recherches archéologiques et ethnographiques, plus importantes qu'on ne pouvait le supposer, furent entravées par un soulèvement des indigènes Ces primitifs, de race polynésienne, indolents, ne cultivent que ce qui leur est strictement nécessaire ; ils dépendent, pour les vêtements, de la charité des navires de passage.

Recherches d'îles plus ou moins hypothétiques dans le Pacifique méridional. — Le *Carnegie*, construit spécialement en vue d'effectuer des mesures de magnétisme terrestre, a accompli un voyage de circumnavigation entre le 50e et le 60e degrés de latitude Sud. Ce voyage présente ceci de particulier que l'état-major du navire s'est aussi occupé de rechercher les îles ou groupes d'îles dont la découverte avait été annoncée dans la première moitié du dix-neuvième siècle, mais dont l'existence était mise en doute.

Les îles Nimrod avaient été signalées par le capitaine du navire *Nimrod*, pendant une traversée de Port Jackson à Rio de Janeiro, par 58°5′ de latitude Sud et 158°5′ de longitude Ouest. En 1831, le capitaine Bisoe les avait cherchées, mais inutilement. Grâce à une saute de vent, il fut impossible au *Carnegie* de s'approcher assez près de l'endroit où il devait les rencontrer. La question reste donc en suspens. En revanche, des informations plus précises ont été recueillies en ce qui concerne l'île Dougherty, signalée pour la première fois par le baleinier *James Steward*, le 29 mai 1841, par 59°20′ de latitude Sud et 120°21′ de longitude Ouest. Le 4 septembre 1859, le capitaine Keates du navire *Louise*, se rendant de Melbourne à St-John (Nouveau Brunswick), découvrit, par 59°21′ latitude Sud et 119°7′ longitude Ouest, une île qui fut considérée comme étant l'île Dougherty. Le 25 décembre, le *Carnegie* arriva dans les parages où l'île devait se trouver, à moins de 5 kilomètres. Malgré des recherches répétées, on ne put rien découvrir. Il est probable qu'il s'agit ici d'une sorte de mirage et que l'on aura pris un *iceberg*, plus ou moins considérable, pour un glacier.

Le chemin de fer transcontinental australien. — Cette voie ferrée qui relie Kalgoorlie, dans l'Australie occidentale, à Port Augusta, dans l'Australie méridionale, a un développement de 1691 kilomètres. Son tracé, parallèle à la grande courbe de la baie australienne qu'elle suit à une certaine distance, ne dépasse pas l'altitude de 413 mètres, à 160 kilomètres à l'Est de Kalgoorlie. Le trajet peut s'effectuer en 24 heures. Cette ligne a une réelle valeur stratégique ; elle sort l'Australie occidentale de son isolement. A travers la zone déserte dite Nullarbor Plain, elle court en ligne droite sur une

distance de 530 kilomètres. Elle parcourt la région aurifère de Kalgoorlie. Sur un trajet de 1400 kilomètres et une largeur de 150 kilomètres de chaque côté de la voie, les terres se prêtent fort bien à l'élevage du mouton. Mais, à l'heure actuelle, la ligne traverse des terres inhabitées sur une distance d'environ 1300 kilomètres.

La construction de cette nouvelle artère a été d'autant plus difficile que, sur d'énormes distances, l'eau faisait complètement défaut, ainsi que les vivres qu'il fallait amener de fort loin (540 km.).

Régions polaires.

L'expédition Stefansson [1], dont nous parlions dans notre revue de 1916, nous vaut nombre de faits et de données d'un très grand intérêt sur certaines sections de la calotte polaire. La dérive du *Karluk* a apporté des renseignements sur l'océanographie et la bathymétrie des mers qui s'étendent entre la mer de Beaufort et la Terre de Wrangel. Une longue ligne de côtes a été déterminée entre les abords de Pointe Barrow et les eaux du Nord-Ouest vers 73° latitude Nord. Il semble que c'est dans ces parages que se soudent le socle sibérien avec le socle étroit de l'Alaska septentrional. Au Nord de ce socle, orienté Sud-Est-Nord-Ouest, les sondages ont prouvé la présence de fonds de 2000 à 2300 mètres. Vers le terminus de la dérive, au Nord de la Sibérie, les faibles profondeurs, de 60 à 180 mètres, indiquaient que l'on se trouvait sur le socle sibérien.

En 1914 et 1915, Stefansson a exécuté une dangereuse campagne sur la banquise qui longe les terres occidentales extrêmes de l'archipel polaire américain. Il a visité les Terres de Banks et du Prince Patrick où, depuis au moins cent ans, les Esquimaux n'ont plus d'établissements permanents.

Par 78° latitude Nord et 117° longitude Ouest de Greenwich, il aurait découvert une terre nouvelle, dont 450 kilomètres de côtes ont été relevés. Cette terre serait assez haute, du moins au Nord-Est, à la différence des autres îles de l'archipel polaire

[1] Voir croquis dans *The Geographical Review*, New-York, mars 1918, pages 240 et 241.

américain. Elle serait sillonnée de montagnes de 600 mètres et plus. A l'Ouest, au contraire, la côte paraît basse et neigeuse sur toute son étendue. Le littoral est parallèle à la côte du Prince Patrick à laquelle il se relie par une série d'ilots et de récifs. Le gibier y abonde, représenté par les phoques, les renards, les caribous, les goélands, les bruants, les oies bernaches.

En 1916, Stefansson aurait voulu continuer l'exploration de la mer de Beaufort. Mais l'insuffisance des chiens dont il pouvait disposer le dissuada d'accomplir son projet. Il se contenta d'achever la reconnaissance de la terre qu'il avait découverte. Les voyages de Stefansson semblent démontrer la non existence d'îles dans la mer de Beaufort, à l'Ouest de la Terre de Banks.

Une escouade de l'expédition a continué la reconnaissance détaillée de la côte du continent de l'île Herschell au Bathurst Inlet.

Durant l'été 1915, une partie de l'expédition fit le levé de la côte comprise de la péninsule du cap Parry à la baie Stapylton (116°30′ longitude Ouest). Le fleuve Rae, inexploré jusqu'à aujourd'hui, a été relevé sur une distance d'environ 110 kilomètres de l'embouchure ; le territoire voisin a été étudié jusqu'à la baie Stapylton.

Le cours du Kogluktualuk (112° longitude Ouest) est coupé de nombreuses cascades. Plus tard, les levés furent prolongés à l'Est du cap Barrow, le long de la baie Moore, du golfe Arctique, du fleuve Hood et en partie du golfe Bathurst. Au printemps de 1916, on poursuivit les levés de la partie restante de la côte à l'Ouest du cap Barrow. Ces travaux rectifient notablement les cartes actuelles du golfe de Bathurst, lesquelles remontent au voyage de sir John Franklin en 1846. Entre autres corrections, il faut mentionner l'existence de 150 petites îles éparses sur la rive occidentale de la baie où, jusqu'à présent, on ne connaissait que trois grandes iles : Chapman, Lewis et Maret. Les études géologiques ont été fructueuses ; un gisement de cuivre natif très important a été découvert.

La météorologie a profité de trois années consécutives d'observations. Il a été recueilli un important matériel : un millier d'exemplaires d'oiseaux et de mammifères, de nombreuses

photographies et films cinématographiques de la vie indigène, de pièces d'histoire naturelle et de paysages.

L'ethnologue Diamond Jenness étudia les Esquimaux. Il put accompagner une famille de ces indigènes dans ses migrations vers le Nord, à la poursuite du caribou, passant le bras de mer gelé qui sépare le continent de l'île Victoria. Il traversa la péninsule de Wollaston. Dans la région du lac Tahieryuak, il réunit un matériel ethnographique relatif à quelques tribus inconnues ou peu connues d'Esquimaux ; en automne, il retourna sur la terre ferme où, le long des côtes, il poursuivit ses recherches sur les migrations des Esquimaux, leur organisation tribale, leurs coutumes et leur langage.

Le groupe de l'expédition de Stefansson qui opéra vers le nord passa par diverses vicissitudes. La *North Star* ne put pousser au delà d'une petite île située au Nord de l'île Robilliate, à l'Ouest de la terre de Banks. Son équipage se réunit à celui de l'*Ours Polaire*. Ce dernier dut hiverner près de l'île de la Princesse Royale, dans le détroit du Prince de Galles, entre les îles de Banks et Victoria.

En mai 1916, Stefansson explora la terre qu'il avait découverte en juin 1915, au Nord-Ouest de l'île du Prince-Patrick. Il a trouvé trois îles de plus à ajouter à l'archipel polaire américain, entre les Terres Axel Heiberg et du Prince-Patrick. Le voyageur est rentré au Canada vers la fin de l'année 1917.

Exploration de D.-B. Macmillan[1]. — Cette expédition eut pour point de départ la station ultra septentrionale d'Étah, au Groenland, et pour terminus la nouvelle île Finlay, dans les terres arctiques, dénommée aussi île du Roi Christian. Après avoir traversé le Smith Sound, elle aborda la Terre d'Ellesmere qu'elle traversa de part en part ; elle longea ensuite les côtes méridionales de l'île Axel Heiberg, pour effleurer les côtes des îles Amund Rignes, North Cornwall et Finlay. Le retour s'effectua suivant un itinéraire peu différent de l'aller.

La Terre d'Ellesmere renferme d'importants gisements de charbon. D'intéressants problèmes géologiques et glaciologi-

[1] Voir croquis dans *The Geographical Review*, New York, juillet 1917, page 63.

ques ont été abordés et partiellement résolus. Commencée le 22 mars, l'expédition s'est terminée le 15 mai 1916.

Macmillan constata, dans toutes les îles, des traces évidentes d'un récent soulèvement, lequel permettra de faire d'utiles comparaisons avec les plages également soulevées et les terrasses du Labrador et des autres territoires du Nord-Ouest de l'Amérique septentrionale. Il résulte de ces études de précieuses indications sur le problème de l'exhaussement de la surface terrestre à l'époque glaciaire.

Une nouvelle exploration eut encore pour point de départ Étah (25 mars 1917), avec trois Esquimaux. La caravane fut contrainte de se diriger au Sud et de passer par le détroit de Rice, qui sépare l'île de Pim de la masse principale de la Terre d'Ellesmere. Bloqué au cap Herschell, un peu plus au Sud, Macmillan traversa l'intérieur de l'île. Arrivé à Eskimo Point, il découvrit des vestiges de l'expédition de Greely, en 1883. Continuant sa route vers le Sud, Macmillan fut arrêté au cap Isabelle (78°30′ latitude Nord), par un canal d'eau libre et par un glacier côtier infranchissable. Pendant le voyage de retour à Étah, il fut fait un relevé de la baie Bird.

Le 3 mai, Macmillan repartit d'Etah. Au cours de cette nouvelle exploration, Macmillan découvrit un vaste glacier, auquel il donna le nom de *glacier du Musée américain*. Deux îles inconnues furent aussi signalés ; l'une au Sud de Paget Point, l'autre dans le golfe de Talbot. En revanche, l'île Sondero (77°10′ Nord) doit être rayée des cartes, ainsi que la Terre de Crocker, pure création d'une illusion. Le figuré des côtes de la côte d'Ellesmere demande aussi à être rectifié sur une distance considérable.

L'expédition Broussilov dans la mer de Kara [1]. — Cette exploration, dont on n'avait plus de nouvelles depuis son départ d'Alexandrovsk, le 10 septembre 1912, jusqu'au 8 août 1914, date à laquelle on rencontra, sur la terre principale de l'archipel François-Joseph, deux membres de l'expédition, le second et un matelot, a réalisé d'importantes découvertes, entre autres celle d'une fosse de 1353 mètres, à l'Est-Nord-Est de l'île du Prince Rodolphe. C'est soit un ombilic dans la

[1] Voir croquis de la *Géographie*, XXXI, 1916-1917, page 296.

plate-forme continentale, ce que prouverait le notable relèvement de fond que l'on a constaté plus au Nord, soit une profonde vallée sous-marine entaillant le rebord du plateau sous-marin. Malheureusement, sauf les deux hommes dont nous venons de parler, l'expédition entière a péri. C'est une catastrophe de plus à enregistrer dans les annales des explorations polaires.

Exploration géologique au Spitzberg. — Dans le courant de l'été 1916, M. Adolf Hoel, de l'Université de Kristiania, a fait de nouvelles études géologiques au Spitzberg. Un syndicat norvégien s'est constitué en vue de ravitailler la Norvège septentrionale en combustible minéral. Il a acquis les houillères des compagnies anglaises et américaines situées sur les bords de l'Advent bay dans l'Isfjord, ainsi que les terrains voisins du Greenharbour, appartenant à d'autres compagnies norvégiennes. M. Adolf Hoel a découvert une couche de charbon, épaisse d'un mètre à 3 m. 70, du Crétacique supérieur. Ces gisements se trouvent entre l'Advent bay et la Braganza Bay, à l'extrémité Nord-Est de la Van Mijens Bay (Bellsound). Pendant l'été 1916, il n'a été exporté du Spitzberg que 3000 tonnes de charbon, par suite des difficultés de la navigation.

Une expédition suédoise a consacré l'été 1917 à reconnaître les gisements houillers dans la région du Glockensund. Ces gisements paraissent très riches. Ils pourraient être exploités pendant au moins deux cents ans.

Nouveau projet d'expédition au Pôle nord de Roald Amundsen et de Bartlett. — Dès que faire se pourra, le capitaine Amundsen compte reprendre son projet d'exploration au Pôle nord. A l'instar de Nansen, il se laisserait entraîner par la banquise en dérive en partant de la côte septentrionale de l'Alaska pour atteindre le voisinage du pôle où il arriverait en cheminant à pied sur le pack. Rejoignant ensuite son navire, il compte atteindre la côte orientale du Groenland et le cap Farvel. Contrairement à ce que nous annonçions précédemment [1], Amundsen n'utilisera pas le *Fram*, mais un nouveau bateau à moteur le *Monde*, de 900 tonnes qu'il fait construire

[1] Voir *Annuaire* de 1910, page 155.

actuellement, qui ne porterait que neuf hommes d'équipage. C'était du moins son premier projet ; mais aux dernières nouvelles on annonce qu'Amundsen longera les côtes de la Sibérie jusqu'aux îles de Long (158° long. E.), si l'état des glaces le permet ; sinon jusqu'à l'archipel de la Nouvelle Sibérie au Nord duquel on entrera dans le *pack*.

Parallèlement à l'expédition Amundsen s'organise l'expédition américaine de Bartlett. Toutes deux utiliseront des aéroplanes. Bartlett entrera dans l'Océan polaire par le détroit de Behring. Les deux explorateurs se sont entendus pour coordonner leurs observations scientifiques. L'emploi d'aéroplanes leur permettra, non seulement d'étudier plus à fond le bassin polaire, mais peut-être aussi de communiquer d'un navire à l'autre. Les deux expéditions comptent partir dans le courant de l'été 1918 et rester absentes de 4 à 5 ans.

Nouveau voyage d'exploration de Knud Rasmussen au Grœnland[1]. — Cet explorateur danois vient de parcourir à nouveau le Grœnland du Nord-Est, complétant ainsi sa première campagne de reconnaissance par l'étude de la côte de la baie de Melville entre Upernivik et les districts du cap York, au point de vue cartographique, botanique, zoologique, ethnographique et archéologique. Rasmussen espère pouvoir réunir d'importantes informations sur les anciennes migrations des Esquimaux et découvrir les restes d'habitations de pure forme esquimale, étrangère à toute influence européenne postérieure. L'explorateur a aussi étudié les grands glaciers de la région, sur lesquels on n'a aucune donnée précise. Plus tard, Rasmussen compte traverser, de l'Est à l'Ouest, tout l'Archipel arctique en vue de rechercher les anciennes migrations des Esquimaux ; en premier lieu la région inconnue entre la Terre de Peary et le Groenland, ou, si l'état des glaciers ne le permet pas, le territoire s'étendant autour de la baie de Melville. Rasmussen a déjà eu l'heureuse chance de découvrir, sur la côte de la baie de Melville, aujourd'hui inhabitée, de nombreux vestiges d'établissements esquimaux. Des fouilles lui permirent de réunir d'importantes collections de pièces diverses. En octobre 1916, l'explorateur fit une rapide excur-

[1] Voir *Annuaire* de 1914, page 225.

sion à Tasiusak, la station européenne la plus septentrionale où parvienne la poste. En avril 1917, il parcourut la Terre de Peary avec six traîneaux ; cette contrée est très découpée en de nombreux fjords.

Le Groenland : population et ressources. — Les établissements danois de la côte occidentale du Groenland jusqu'à Upernivik comptaient, au 31 décembre 1914, 12 812 personnes, en augmentation de 67 sur 1913. Les dangers mortels qui assaillent la population masculine, surtout à la chasse aux phoques, expliquent la prépondérance marquée de l'élément féminin, 6781 femmes pour 6031 hommes. Sur la côte orientale, Angmagsalik ne donne asile qu'à 599 indigènes, dont 294 hommes et 305 femmes.

Les Esquimaux sont d'intrépides chasseurs et de vaillants pêcheurs. Ils ont déjà raréfié certaines espèces animales. Le morse devient aussi rare qu'au Spitzberg et à Novaja Zemlia. De septembre 1914 à septembre 1915, il n'a été capturé, le long de ces côtes si étendues, qu'une centaine de ces animaux. Autour de l'île Disko, il a été pris un millier de narvals. Aux environs de Godthaab près de 700 delphinaptères beluga ont été tués. Le phoque, si utile à tant de points de vue, a livré les dépouilles de 25 866 de ces animaux au commerce du monopole de l'État danois (1914-1915) ; mais, si l'on tient compte que les indigènes ne vendent que les animaux dont ils peuvent se passer, on comprendra que le total soit plus considérable, peut-être au delà de 300 000. L'ours blanc ne figure que pour 76 exemplaires, tandis que les renards sont plus nombreux : 1404 peaux de renard bleu, 1057 de renard blanc. Les premiers sont réputés pour la beauté et la finesse de leurs fourrures. C'est surtout avec l'argent retiré de la vente de ces peaux que les Groenlandais se procurent les objets manufacturés dont ils ont besoin.

Il est à regretter que la destruction des palmipèdes soit si active. En 1914-1915, il a été vendu aux agents danois 736 kilogrammes de duvet d'eider, pour 14 522 provenant d'autres oiseaux.

Les exploitations minières sont peu nombreuses. En 1914-1915, il a été exploité 5070 mètres cubes de kryolithe à Ivigtut. Depuis peu, on exploite de la houille à Kærssuarssuk, pour

le ravitaillement des bateaux à vapeur. De l'île Amitsak on tire 2000 tonnes de graphite, dont un peu moins d'un tiers exporté en Danemark.

L'expédition de sir Ernest Shackleton [1], dont nous parlions dans notre dernière revue, n'a pu réaliser son projet de traverser le continent antarctique, ni même d'atteindre la terre du Prince Luitpold, qui devait être sa base d'opérations.

Le 6 décembre 1914, l'*Endurance* quittait la Géorgie du Sud à destination de la terre du Prince Luitpold. Peu de jours après elle entrait dans le *pack* (banquise) au Sud-Est des Sandwich du Sud. Après avoir erré dans les glaces, elle parvenait, le 10 janvier 1915, en vue de la terre Coats. Là, les banquises devinrent très compactes; elles atteignaient jusqu'à 300 à 400 kilomètres carrés. On ne put avancer qu'avec une lenteur extrême. Au Sud de la Terre Coats, on découvrit cependant une côte couverte de glaciers prolongeant, sur une grande distance, les rives déjà reconnues de la mer de Weddell. Elle fut dénommée Caird Coast. Mais plus l'été avançait, plus les conditions de la navigation devenaient difficiles ; les coups de vent du Nord-Est repoussaient les banquises au fond de la mer de Weddell. Des froids précoces soudaient les champs épars de la banquise en oblitérant les canaux peu nombreux qui la coupaient. L'*Endurance* fut bientôt bloquée dans les glaces dérivant vers le Sud-Ouest, puis vers le Nord-Ouest. L'hiver fut en somme peu rigoureux. La plus basse température fut de — 39°. Toutefois, le *blizzard* souffla fréquemment. Le navire fut enserré dans des glaces atteignant jusqu'à 12 mètres de haut. Pressé de toutes parts, disloqué, il finit par être submergé jusqu'au pont supérieur. Il dut être abandonné et l'équipage fut obligé de se réfugier sur la banquise avec les approvisionnements qu'il avait pu sauver. Situation grave, car la terre la plus rapprochée, l'île Paulet, était encore à la distance de 640 kilomètres. L'expédition essaya cependant de franchir cette distance en halant à bras canots et traîneaux. Mais, après avoir parcouru 1850 mètres seulement en une journée, il fallut renoncer à une entreprise si fatigante et se résoudre à camper dans le voisinage de

[1] Voir croquis de la *Géographie*, XXXI, 1916-1917 n° 2, page 105. Carte du *Geographical Journal*, avril 1918.

l'*Endurance* d'où il était possible de sauver de nouvelles caisses de vivres et attendre les effets de la dérive. Ils furent médiocres, si bien que, le 23 décembre 1915, la marche en avant fut décidée ; mais, on ne réussit pas mieux que la première fois, car, en cinq jours, l'expédition ne put avancer que d'un peu plus de 16 kilomètres. Il fallut de nouveau renoncer à ce moyen de délivrance et s'en remettre encore une fois à la dérive du pack. L'espoir de la petite troupe fut encore une fois déçu.

En mars 1916, le froid et les blizzards reprirent le dessus ; les vivres diminuaient et les tentes en lambeaux devenaient des abris insuffisants. La vitesse de la dérive augmenta peu après ; le 23 mars, on aperçut à l'horizon les montagnes de l'île Joinville que l'on ne put atteindre ; le courant entraîna la caravane vers le Nord ; on essaya alors d'arriver à l'île Clarence, la plus orientale des Shetland du Sud. On parvint au but, non sans courir de sérieux dangers. Après avoir gagné la mer libre le 1er avril, Shackleton et ses compagnons furent obligés de rentrer dans la banquise pour éviter un naufrage provoqué par une forte houle. Après avoir remis les canots à l'eau, on chercha à atteindre l'île Déception que fréquentent les baleiniers norvégiens, mais sans pouvoir y parvenir à cause de la dérive. Peut-être sera-t-on plus heureux en essayant de rejoindre l'île de l'Éléphant ? On finit par y arriver, mais impossible d'y débarquer, ce n'étaient que falaises à pic. A force de recherches, on découvrit une petite plage entourée de glaciers et de rochers inaccessibles, qui doit être recouverte par les marées de syzygies. Mais il n'y avait pas à hésiter. L'épuisement des hommes était tel qu'il fallut s'y arrêter, quitte à chercher un meilleur abri. Shackleton fit creuser une grotte dans une pente de glace située au-dessus du niveau que les vagues pouvaient atteindre. La situation était critique ; il n'y avait aucun espoir de secours à bref délai, les Norvégiens qui fréquentent ces parages étant partis et n'y devant revenir que dans cinq ou six mois. Shackleton se décida alors à chercher de l'aide à la Géorgie du Sud où se trouvent des établissements permanents de baleiniers. Il fallut parcourir une distance de plus de 1300 kilomètres, sur une mer tempêtueuse, dans un canot de 6 m. 60 de long,

recouvert d'un pont fait de patins et de débris de caisses d'emballage.

Le 24 avril, l'équipage prenait la mer. Pendant deux semaines, pas une accalmie. Trois fois seulement l'état du ciel permit de faire des observations astronomiques, La température était si basse que le canot se couvrit de glace; pour éviter qu'il ne s'alourdît, les hommes devaient constamment travailler à le débarrasser de cette carapace. Le 8 mai, quatorze jours après avoir quitté l'île de l'Eléphant, les vaillants marins arrivaient en vue de la Géorgie du Sud, mais les vents contraires ne leur permirent d'aborder dans la baie solitaire du roi Haakon que le 16 mai. Pour gagner les établissements baleiniers du Nord-Est de l'île, Shackleton se décida à traverser à pied la Géorgie du Sud. Accompagné de deux de ses hommes, pendant trente-six heures, le valeureux explorateur gravit et descendit des cimes de 600 à 1200 mètres, franchissant des glaciers larges de 50 kilomètres. Il put enfin, vingt-quatre jours après avoir quitté l'île de l'Éléphant, atteindre le village de Stromness. Sans perdre de temps, Shackleton repartit immédiatement pour le Sud à bord d'un baleinier. Mais ce navire ne put forcer la banquise. On fut obligé de battre en retraite et de chercher aux Falkland un navire plus puissant. Par suite de la guerre, ce n'est que dans le courant de juin qu'un bateau put être mis à la disposition de sir Shackleton, par le gouvernement de l'Uruguay. A 40 kilomètres de l'île Éléphant, il fut arrêté net par un *pack* très épais. De retour à Puntarenas, il en repartait le 11 juillet sur une goélette en bois, munie d'une machine auxiliaire, afin d'essayer encore une fois d'atteindre l'île de l'Éléphant.

La ténacité de sir Ernest a eu raison de toutes les difficultés. Monté sur le vapeur *Yelcho*, prêté par le gouvernement chilien, il eut la joie de rejoindre ses compagnons abandonnés le 30 août 1916. Une heure après, le navire repartait avec l'expédition au complet. Les vingt-deux compagnons de Shackleton, sous les ordres de Frank Wild, un de ses compagnons de voyage vers le pôle Sud en 1909, étaient restés isolés pendant quatre mois, bloqués par les glaces, vivant de quelques conserves, auxquelles s'ajoutèrent de petits pingouins, des algues et des coquillages.

Depuis, Shackleton s'est rendu en Nouvelle Zélande et s'est embarqué sur l'*Aurora* pour aller délivrer les dix hommes restés sur la Terre de Victoria.

Un radiotélégramme, reçu le 5 février 1917, nous apprend que l'explorateur a pu réaliser son dessein, du moins en partie, car trois membres de l'expédition étaient morts dans l'intervalle : le capitaine, Enea Mackintosh, A.-P. Spencer-Smith et V.-G. Hayward.

La Géorgie du Sud, récemment visitée par D. Ferguson, a une structure continentale ; elle se rattacherait, d'après Suess, aux Falkland, à Shay Rocks, aux Sandwich, aux Orcades et aux Shetland australes, ainsi qu'à la terre de Graham, formant une sorte de prolongement des Andes. La chaîne centrale de l'île s'élève jusqu'à 2450 mètres. Ce sont les monts Allardyce, couverts de névés et de glaciers ; beaucoup atteignent le niveau de la mer. De nombreux contreforts se détachent au Nord-Ouest de la chaîne principale ; la côte est toute découpée de fjords et de baies, constituant autant d'excellents refuges pour les navires baleiniers de la flotte sud-atlantique.

L'île est surtout formée de roches sédimentaires. A l'extrémité Sud-Est se trouvent des roches ignées et une intumescence de trachyte en dehors de la baie de Cumberland.

Les recherches de Ferguson infirmeraient l'idée que la Géorgie du Sud se rattache aux Andes ; les roches ignées alcalines sont du type atlantique et non pacifique. Les roches sédimentaires ressemblent davantage à celles de l'Est des États-Unis qu'à celles des Andes.

Mise en valeur d'îles antarctiques. — Les terres polaires sont loin d'être négligées. Depuis quelques années, des compagnies se sont formées en vue de pratiquer la chasse à la baleine avec les puissants engins dont dispose la technique moderne. Ce sont surtout des Norvégiens qui se livrent à cette chasse fructueuse. Une vingtaine de compagnies entretiennent une soixantaine de navires spécialement aménagés à cet effet et qui opèrent aux Falkland, aux Shetland du Sud, aux Orcades du Sud et à la Géorgie du Sud.

Situées à des latitudes variant de 11°, ces terres ont des climats assez différents. Les plus méridionales, les Shetland,

ont une glaciation très intense. Dans l'île Déception, on rencontre toutefois, en été, de vastes espaces libres. Aussi y a-t-on installé un chantier de dépècement et une usine, ainsi qu'un poste de télégraphie sans fil qui n'a pas été utilisé, par suite de la guerre. Aucun chantier n'a pu être organisé aux Orcades, trop couvertes de glaces, tandis qu'aux Falkland, habitées de longue date, on a pu facilement édifier une usine. La Géorgie, quoique située à la même latitude que Lübeck, renferme des glaciers très étendus dont quelques-uns arrivent jusqu'à la mer. En revanche, les côtes possèdent d'excellents mouillages au fond des fjords. Aussi une véritable colonisation a-t-elle pris naissance en cette terre subantarctique sous la forme de cinq villages dont la population totale est d'environ 2000 habitants, Norvégiens pour la plupart. Les maisonnettes de bois peintes rappellent celles de la mère-patrie et sont des plus confortables, au moins celles des directeurs ; l'éclairage électrique est installé partout, même dans les porcheries et les poulaillers. Un bureau de poste a été ouvert il y a quelques années et une église luthérienne a été construite. Aucune culture ne peut réussir ; seul l'élevage donne quelques résultats : porcs, moutons, bœufs et vaches, rennes, poneys. La chasse à la baleine a ainsi fait reculer vers le Sud les limites de la terre habitable.

Les opérations de baleiniers avancent de plus en plus dans la direction du pôle. Les baleines abondent ; elles appartiennent à quatre espèces dont l'une peut atteindre 32 mètres. On a tué en une seule saison jusqu'à 11 000 de ces animaux. La baleine fournit quatre produits différents : l'huile provenant de la distillation du lard et des chairs, des conserves de viande pour l'alimentation du bétail, du guano fabriqué avec le résidu de la distillation des chairs, mélangé à des os concassés dans la proportion d'un tiers, enfin de la poudre d'os.

Des Norvégiens exploitent ces ressources des mers antarctiques, mais les Anglais sont les maîtres des îles Orcades, des Shetland du Sud, de la Géorgie du Sud, rattachées aux Falkland. Les compagnies doivent payer des licences au gouvernement britannique. La guerre fait sentir ses conséquences économiques jusqu'en ces lointains parages. L'huile de baleine peut être transformée en glycérine et servir ainsi à la fabrica-

tion d'explosifs ; l'Angleterre a réussi à empêcher l'exportation en Allemagne de près de 500 000 barils d'huile au bas mot.

C. Knapp
Profeseur à l'Université de Neuchâtel.

DEUXIÈME PARTIE

La Confédération et l'Ecole en 1917[1].

La guerre a amené la suppression temporaire des *examens pédagogiques des recrues.*

Les *cours militaires préparatoires* ont été fortement entravés par la mobilisation de l'armée active. Néanmoins les cours de gymnastique ont réuni en 1916 20 274 élèves et les exercices de tir 9123 participants.

Les *corps de cadets* subventionnés par la Confédération sont au nombre de 46, avec 7127 jeunes soldats.

La *carte murale de la Suisse,* éditée en 1902 par la Confédération, a trouvé jusqu'à présent 4756 acquéreurs. — 10 956 exemplaires ont été livrés gratuitement aux écoles.

Pour réaliser une plus forte organisation des personnes qui s'intéressent aux *enfants faibles d'esprit,* une réunion tenue à Brougg, le 25 juin 1917, a décidé la fusion de la « Conférence suisse pour l'éducation et la protection des faibles d'esprit » et l'« Union suisse des maîtres et maîtresses de faibles d'esprit ». L'association nouvelle portera désormais le nom de « Société suisse pour l'éducation et la protection des faibles d'esprit ».

Cette société compte déjà plus de 250 membres. Elle s'est donnée pour buts : La formation de bons maîtres pour arriérés ou anor-

[1] Nous ne donnerons pas cette année, faute de place, les renseignements statistiques sur : 1° l'Ecole polytechnique fédérale ; 2° les examens fédéraux de maturité ; 3° Les subventions fédérales aux écoles primaires, aux écoles professionnelles, aux expositions scolaires permanentes ; 4° le nombre des écoles, des élèves, des maîtres des écoles primaires, secondaires et supérieures de chaque canton ; 5° Les dépenses totales faites par les communes, les cantons et la Confédération pour l'Instruction publique ; 6° Les écoles privées. — Toutes ces données se trouvent dan l'Annuaire de 1917. Elles varient d'ailleurs très peu d'une année à l'autre.

Pour cette année, nous nous contenterons de mentionner brièvement quelques faits.

maux La préparation de moyens spéciaux d'enseignement. L'amélioration du sort des enfants faibles d'esprit.

Pour orienter le public, la société a fait paraître une étude de F. Hasenfratz, directeur d'institution à Frauenfeld : « Die Fürsorge für die anormale Jugend in der Schweiz ».

Des places sont réservées à des Suisses dans quelques *instituts scientifiques de l'étranger :* M. le Dr Adolf Näf, de Zurich, a travaillé à la station de Naples à une étude sur les céphalopodes, qui a été imprimée. — Une autre étude du professeur Dr Baltzer, sur les vers étoilés du golfe de Naples, est à l'impression.

Les circonstances actuelles n'ont pas permis à des Suisses de se rendre à la station de Roskoff, placée sous la direction de l'Université de Paris, ni à l'institut Marey, à Boulogne-sur-Mer.

Les deux places de l'institut Mosso, au Col d'Olen, n'ont pas été occupées.

Un crédit de 8000 francs est prévu au budget fédéral pour encourager *l'art musical.* La société des musiciens suisses a obtenu une subvention de 6000 fr. ; la société suisse de pédagogie musicale 500 fr. — La société suisse des instituteurs a renoncé à une subvention.

Conférence suisse des Chefs des Départements de l'Instruction publique.

Elle s'est réunie trois fois en 1916. Dans les séances extraordinaires du 6 avril et du 30-31 mai, elle a étudié la question de l'éducation nationale. Le résultat de ses délibérations a été communiqué à la presse par les soins du Département fédéral de l'Intérieur.

Dans sa séance ordinaire du 13 septembre, à Sion, la Conférence s'est occupée, entre autres, de l'Atlas suisse des écoles, de la formation d'institutrices privées pour l'étranger, des dangers que présentent pour la jeunesse les distributeurs automatiques des gares.

Conférence des Chefs des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande.

Elle a siégé à Champéry, les 5 et 6 juin 1918. — Voici les principaux objets qui furent examinés : Le « Glossaire des patois romands », dont le budget pour 1919 a été établi. — Le « Cours de langue », dont le deuxième volume vient d'être distribué aux écoles des cantons de Berne, Neuchâtel, Valais, Vaud et Genève.

La commission à laquelle la Conférence avait confié l'élaboration de ce manuel a été chargée de préparer encore une brochure renfermant quelques conseils et directions sur l'emploi de ce nouveau moyen d'enseignement. Cette brochure sera remise gratuitement à tous les membres du corps enseignant qui font usage du cours de langue.

La Commission du cours de langue a aussi été priée d'étudier la question d'un livre de lecture destiné aux écoles primaires des cantons romands.

Les cantons romands ont déjà souscrit 50 000 exemplaires du recueil de chants populaires, publié par les soins de la Conférence.

Vu les difficultés actuelles, la Conférence n'a pas cru devoir assurer elle-même la publication d'un « manuel de lecture pour enfants anormaux ». Le Département de l'Instruction publique de Genève verra s'il peut prendre sous son patronnage l'impression et la diffusion du travail intéressant présenté à la Conférence.

La Conférence a enfin tranché plusieurs questions relatives à l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse. (Voir l'avant-propos de M. Rosier, aux premières pages de ce volume.)

Les cantons et l'instruction publique en 1916-1917[1].

Zurich.

Parmi les circulaires adressées par la Direction de l'Education aux autorités scolaires et au personnel enseignant, on peut relever les suivantes : La « confirmation » anticipée des catéchumènes appartenant aux écoles secondaires. — La protection des plantes. — La surabondance des maîtres et des maîtresses d'écoles. — Le développement de l'enseignement de la gymnastique. — L'enseignement de l'économie domestique dans les classes de perfectionnement.

Un programme pour l'enseignement des travaux manuels aux jeunes filles a été établi. Nous en reproduisons quelques fragments intéressants dans la partie législative de cet annuaire.

[1] Ces renseignements sont empruntés à l'*Archiv für das Unterrichtswesen* de 1917 et aux quelques rapports cantonaux qui nous sont parvenus.

Nous serions très reconnaissants aux Directions cantonales de l'Instruction publique, si elles voulaient bien nous faire tenir chaque année leur rapport, ainsi que les pièces officielles (lois, règlements, circulaires, etc.) qui leur paraîtraient de nature à intéresser nos lecteurs.

Si, cette année, nous ne mentionnons pas quelques cantons, c'est, ou bien parce que nous n'avons pas pu nous procurer à temps les documents nécessaires, ou bien parce qu'il ne s'est rien passé de saillant chez eux en 1917-1918. Ces cantons auront, dans nos prochains volumes, la place qui leur est dûe.

Nous passons tout-à-fait sous silence ce que les cantons ont fait pour mettre les traitements du corps enseignant en rapport avec la cherté croissante de la vie. Quand la situation se sera à peu près stabilisée, nous publierons une échelle des traitements dans tous les cantons.

A la suite de la motion Wettstein, une enquête a été faite sur l'enseignement de l'instruction civique dans les collèges, gymnases, écoles normales, écoles de commerce, etc. On s'est mis d'accord pour ne pas augmenter pour cet enseignement le nombre des heures de classe. Pour trouver le temps nécessaire à l'étude de notre constitution, de nos lois et des problèmes les plus importants de notre économie nationale, on retranchera dans le programme d'histoire les chapitres les moins importants pour la compréhension de l'époque actuelle.

Au Technicum de Winterthur, les élèves de la classe supérieure recevront, à raison de 2 heures par semaine pendant un semestre, un enseignement civique obligatoire sous le nom de « Heimatskunde ».

L'Université a été invitée à organiser chaque semestre un cours d'une ou deux heures, consacré à la culture civique des étudiants de toutes les facultés.

Six maîtres primaires qui paraissaient capables de devenir de bons maîtres secondaires, ont reçu une bourse pour leur permettre de suivre des cours à l'Université.

Un cours de quatre mois pour maîtresses primaires a été organisé à l'Ecole ménagère de la section de Zurich de la Société d'utilité publique des femmes suisses,

L'enseignement de l'italien a été introduit à l'Ecole normale de Kusnacht, à côté de l'anglais, à titre facultatif.

Berne.

Une caisse de retraite pour les maîtresses de travaux à l'aiguille, qui ne font pas partie du personnel enseignant primaire ou secondaire, a été instituée.

L'Ecole de pédagogie de l'Université a compté en 1916-1917 : 27 dames et 76 messieurs. 22 dames et 40 messieurs ont suivi la division des langues ; 5 dames et 36 messieurs la division des mathématiques. Sur ces 103 candidats : 61 (59,2 %) possédaient le brevet primaire, 42 (40 %) leur baccalauréat. 43 candidats avaient déjà pratiqué au moins pendant un an l'enseignement primaire. 60 n'avaient jamais enseigné.

Glaris.

La landsgemeinde du 7 mai 1916 a accordé au corps enseignant féminin, desservant les quatre classes inférieures des écoles primaires, des avantages égaux à ceux du corps enseignant masculin. Les institutrices sont tenues de faire partie de la Caisse de retraite aux mêmes conditions que les instituteurs. Celles qui se marieront perdront leur droit à la retraite. Leurs versements leur seront remboursés, sans intérêts.

Fribourg.

Une loi sur les pensions de retraite du personnel enseignant primaire et secondaire a été promulguée le 26 novembre 1917.

Les écoles de tous ordres se sont associées aux manifestations qui ont marqué le Ve centenaire de Nicolas de Flue, que le canton de Fribourg « vénère comme son protecteur spécial ». Toutes les classes reçurent un ouvrage sur la vie du Bienheureux.

Les écoles ménagères qui tiennent lieu, pour les jeunes filles, de cours complémentaires sont maintenant au nombre de 45 avec 1600 élèves. Une quinzaine de ces écoles restent à fonder pour servir les besoins de toutes les régions du canton.

L'Ecole normale ménagère de Fribourg a compté 34 élèves dont 27 ont obtenu le brevet de capacité.

Dans ce canton, chaque arrondissement scolaire fixe les dates et les sujets des conférences pédagogiques. Nous ne pouvons énumérer ici toutes les questions traitées. Bornons-nous à dire que plusieurs conférences se sont occupées de la lutte antialcoolique, d'autres de l'enseignement de la composition. L'une s'est intéressée à l'orientation professionnelle des écoliers.

Un examen de baccalauréat ès-sciences commerciales a été institué.

Bâle-Ville.

Ce demi-canton a institué quatre cours destinés aux bègues

des écoles primaires et secondaires et deux classes spéciales pour les élèves dont l'oreille est dure. Ce sont les premières classes de cette nature ouvertes en Suisse.

Bâle-Campagne.

Pour la première fois, le peuple a été appelé à réélire les membres du corps enseignant. Un seul instituteur n'a pas été confirmé dans ses fonctions.

Appenzell (R.-Ex.).

La question de l'éducation nationale a fait l'objet d'une étude approfondie au sein de la conférence des maîtres de l'Ecole cantonale (collège et gymnase). On a reconnu que la tâche principale à cet égard appartient à l'ensemble des maîtres qui doivent être animés de sentiments patriotiques élevés et être au clair sur les principes fondamentaux de notre république démocratique, sur ses droits à l'existence et sur les devoirs qui lui incombent. Chaque discipline peut contribuer à la préparation du citoyen. Cependant, pour donner aux élèves des connaissances précises d'économie nationale et pour faire d'une façon systématique leur éducation républicaine, il serait bon d'instituer tous les deux ans, pendant le semestre d'été, un cours d'une heure dans les deux classes supérieures (gymnase). Ce cours serait obligatoire. Il serait surtout confié aux professeurs d'histoire. D'autres maîtres pourraient apporter aussi le fruit de leurs expériences personnelles et de leurs convictions.

Ce vœu a été bien accueilli et un premier cours a eu lieu en été 1917. En voici le programme :

Le développement de la notion d'Etat depuis l'antiquité à nos jours (4 h.).

L'économie financière de la Suisse (1 h.).

Nos poètes dans leurs rapports avec la patrie (4 h.):

La question sociale et la politique sociale de la Suisse (4 h.).

La situation des Eglises en Suisse (1 h.).

L'industrie des étrangers en Suisse (2 h.).

L'influence de la Suisse sur l'art au XIXe siècle (2 h.).
Le droit de vote chez nous et à l'étranger (4 h.).
L'utilisation des cours d'eau comme force motrice (2 h.).
Soit, en tout, 24 heures.

Le cours a été ouvert par une allocution du directeur, qui en expliqua le caractère et le but en ces termes : « Les jeunes gens qui entendront ces leçons spéciales ne seront pas considérés comme des écoliers, mais comme des camarades, comme des concitoyens qui seront appelés bientôt à travailler aux côtés de leurs aînés, avec fidélité et désintéressement personnel, au bien matériel et moral de notre peuple. Il ne faut pas cependant que ces jeunes gens s'imaginent ne trouver ici que des heures d'agréable récréation. Il n'est pas précisément facile de s'initier à la vie d'une nation. Des questions d'une extrême gravité se posent. Il ne faut pas craindre de les aborder en face, avec tout le sérieux qu'elles comportent. Nous chercherons à combattre le scepticisme politique et les jugements superficiels. Nous voudrions amener les intellectuels à comprendre qu'ils ne doivent pas rester indifférents aux besoins de leur peuple et qu'il leur appartient de mettre, avec générosité, une partie de leurs forces et de leur temps au service de leur pays. Nous ne nous occuperons pas de savoir quelle sera plus tard la tendance politique de nos élèves. Les uns se dirigeront-ils un peu plus à droite, les autres un peu plus à gauche? Cela ne nous regarde pas. Nous n'avons pas à exercer la moindre pression dans un sens ou dans l'autre. Mais nous chercherons à combattre le désintéressement politique et cette étroitesse d'esprit qui se refuse à examiner les arguments de l'adversaire ou les passe sous silence. Le seul mobile qui nous inspirera c'est l'amour pour notre libre patrie.»

St-Gall.

A l'Ecole cantonale, pour alléger l'horaire et supprimer les leçons de l'après-midi, on a inauguré, à titre d'essai, les leçons de quarante minutes.

Grisons.

Le nombre des écoles ménagères pour jeunes filles ayant

achevé leur scolarité primaire s'est élevé, de 12 en 1909, à 24 en 1916. Le Département de l'Education préconise l'organisation d'union de femmes, qui s'intéresseraient spécialement à la formation de bonnes ménagères.

Vaud.

Les conférences officielles de district ont étudié les sujets suivants : 1° Examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel. 2° De l'équivalence des brevets dans la Suisse romande. 3° MM. les inspecteurs ont attiré l'attention du corps enseignant sur la brochure contre la tuberculose, de M. le Dr Olivier, brochure qui a été remise à chaque instituteur.

Dans les conférences de cercle, une leçon de composition a été donnée par un instituteur ou une institutrice du degré intermédiaire. Ces leçons furent suivies d'une discussion, puis d'un exposé de l'inspecteur.

Après mensuration de 4000 enfants et avis du corps médical, le Département de l'Instruction publique a fait préparer un modèle de banc scolaire, à la fois hygiènique et simple.

Tous les membres du corps enseignant ont été appelés à suivre des cours de *gymnastique* (2 jours pour les instituteurs et 1 jour pour les institutrices), pour être initiés à l'usage du nouveau manuel fédéral.

Un cours de perfectionnement pour maîtres *primaires supérieurs* a eu lieu, pour la première fois, du 24 septembre au 13 octobre 1917, soit pendant trois semaines de 30 heures. Il a été suivi par une quarantaine de participants. Un règlement pour les examens de brevet de l'enseignement primaire supérieur a été promulgué (voir la partie législative).

Une première école ménagère rurale va s'ouvrir à Romainmôtier, pour cette commune et les villages voisins. Elle sera obligatoire pour les jeunes filles de 15 à 16 ans. Une commission scolaire spéciale, où les dames sont en majorité, s'occupera de cette nouvelle institution.

Depuis la guerre, les *cours complémentaires* ont changé d'orientation. N'étant plus consacrés uniquement à la répétition, souvent fastidieuse, du programme primaire, ils sont devenus un instrument d'éducation nationale et d'enseigne-

ment professionnel. Des spécialistes y ont donné des leçons d'agriculture, d'horticulture, de pomologie, etc. Des conférences, la plupart avec projections lumineuses, ont été faites sur « La vie dans les Alpes », « Le lac des Quatre-Cantons », « Nicolas de Flue », « Pages de patriote », etc.

L'Institut des *sourds-muets* de Moudon a été réorganisé. Il compte 29 élèves (21 Vaudois, 2 Neuchâtelois, 2 Fribourgeois, 1 Valaisan, 1 Bernois, 1 Italien, 1 Anglais). Le personnel enseignant est formé d'un directeur, un instituteur, une institutrice, une maîtresse frœbelienne chargée aussi des travaux à l'aiguille, une surveillante.

A la requête du directeur de la poudrerie d'Aubonne et sur l'invitation du Département, quelques écoles ont cueilli et écorcé des baguettes de verne, de coudrier et de bourdaine. Ainsi furent préparés 95 stères de bois et 5700 kg. de charbon, permettant la fabrication de 55 000 kg. de poudres spéciales que la Confédération n'aurait pas pu obtenir sans cet effort des enfants. Plus de 3000 fr. sont entrés dans les caisses des classes qui sont venues en aide à la défense nationale.

Enseignement secondaire. — Pour se conformer aux restrictions d'éclairage et de chauffage, imposées par les autorités, plusieurs établissements cantonaux ont abrégé la durée des leçons de 50 à 45 ou à 40 minutes. Cet essai sera continué.

Le Collège classique, à titre d'essai aussi, a été autorisé à limiter à 30 par semaine le nombre des leçons de presque tous les élèves. Seuls ceux qui sont faibles sont retenus au collège de 2 à 4 heures de plus pendant lesquelles leurs maîtres travaillent avec eux.

Le Collège scientifique a institué une section technique ayant pour but de préparer plus directement les élèves à la vie pratique.

A l'Ecole de commerce, l'enseignement de l'instruction civique a été renforcé.

A l'Ecole normale, une bibliothèque a été organisée. Elle compte 3500 volumes qui sont mis à la disposition, non seulement des élèves et des maîtres de l'école, mais des membres du corps enseignant.

Le Gymnase des jeunes filles de la commune de Lausanne a été admis sur la liste des écoles dont les certificats de sortie sont reconnus comme équivalents aux certificats de maturité.

L'Ecole de mécanique de Lausanne, fondée en 1916, a été doublée d'une section des industries du bois. Elle portera désormais le nom d'Ecole de métiers.

Enseignement supérieur. — L'Université a célébré le 25e anniversaire de sa fondation. Une nouvelle loi et un nouveau règlement sont entrés en vigueur [1]. Une section de pédagogie a été rattachée à l'Ecole des sciences sociales. C'est elle qui délivrera désormais le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (classique et scientifique). Elle décernera aussi les grades de licencié et de docteur en pédagogie.

Valais.

Pour développer l'éducation nationale, on accordera désormais une importance plus grande à l'histoire, à la géographie de la Suisse et aux trois langues nationales.

L'enseignement des langues, donné en commun aux sections techniques, industrielles et commerciales a été scindé. Les élèves se destinant au commerce recevront des leçons de langues mieux adaptées à leur préparation antérieure et à leur carrière future.

Un cours d'histoire de l'art a été ouvert à l'intention des élèves du Lycée.

Un nouveau programme a été établi pour les cours complémentaires.

Le certificat d'aptitude ménagère a été délivré à 46 jeunes filles.

L'Institut de Géronde compte 41 éléves sourds-muets et 10 anormaux.

Neuchâtel.

Les écoles ménagères des villes de Neuchâtel et de Chaux-de-Fonds sont fréquentées par toutes les jeunes filles de VIIe et VIe années primaires, de même que par celles des Ve et VIe années spéciales. Chaque élève passe au moins une demi-journée par semaine à l'école ménagère. Les écoles ménagères sont au nombre de 12 dans le canton.

[1] Voir partie législative.

Le Grand Conseil a adopté un décret modifiant la répartition, entre l'Etat et les communes, des frais de l'enseignement secondaire.

L'allocation de l'Etat aux écoles professionnelles sera aussi augmentée.

Un Institut de géologie a été institué à l'Université de Neuchâtel.

Genève.

Le corps enseignant a été réuni cinq fois pour entendre exposer et pour discuter les sujets suivants : « Le principe de l'activité manuelle et son application à l'école primaire », par M. le directeur Malche. M. E. Duvillard, régent, a parlé de « L'attention » ; M. Ed. Claparède, professeur à l'Université : « Du jeu dans l'enseignement ». M le régent Ch. Weber, a montré l'utilité d'une « Caisse scolaire d'assurance maladie ». Enfin, M. Malche a dit les impressions que lui a laissée « Une visite aux écoles enfantines de Locarno ».

Des *infirmières scolaires*, prévues par la loi du 19 février 1916, sont entrées en fonctions le 1er février 1918. Elles sont chargées de « s'assurer par des visites régulières que les élèves signalés par le médecin reçoivent les soins nécessités par leur état». ...« Elles sont également à la disposition du personnel enseignant pour toutes les questions concernant l'hygiène scolaire et la santé des écoliers. »

Un concours entre les *écoles enfantines*, pour la bonne tenue des jardins scolaires, a été institué. Les prix attribués ont consisté en jouets et en outils aratoires qui resteront la propriété de la classe.

Les maîtres et maîtresses *primaires* ont été invités à donner, en plein air, un certain nombre de leçons (gymnastique, couture, histoire, lecture, leçons de choses, etc.). « Ces leçons bien préparées peuvent être données en plein air, sans aucun inconvénient d'ordre pédagogique. D'autre part, elles sont hautement recommandables au point de vue de l'hygiène et peuvent exercer une influence favorable sur la santé des élèves. »

La méthode de Lay pour l'enseignement du calcul a été introduite dans bon nombre de classes intérieures.

A titre d'essai, la gymnastique rythmique, selon la méthode

Jaques-Dalcroze, a été enseignée à raison de 2 h. par semaine, à six classes d'enfants de 7 à 8 ans.

Un service de projections et de cinématographe scolaire a été organisé dans l'aula de la Prairie. Tous les frais sont supportés par le Département de l'Instruction publique. 6000 élèves de l'école primaire ont assisté gratuitement aux séances. Les élèves de la campagne trop éloignés ont été transportés en tramway.

Voici le programme : 1. La reine des fleurs. — 2. La fabrication des gants. — 3. Les lacs italiens. — 4. Les pachydermes. — 5. Manœuvres d'escadres. — 6. La pêche des éponges. — 7. La vie au ranch. — 8. Le canard goulu (amusant).

Les établissements secondaires ont eu aussi leur tour, avec un programme un peu différent.

Des commentaires ont été présentés aux élèves, soit avant, soit pendant le défilé des films.

Le cinématographe scolaire, dans l'idée du Département de l'Instruction publique, doit être non seulement un moyen efficace d'enseignement, mais il doit contribuer à lutter contre la mauvaise influence des films de cinématographes publics. Ces derniers sont interdits aux enfants au-dessous d'un certain âge ; mais cette mesure serait incomplète si on ne fournissait pas aux enfants l'occasion de voir des films de valeur et si par là on ne leur ôtait pas le désir de se rendre dans des cinématographes publics.

Le Conseil d'Etat, sur la proposition du Département de l'Instruction publique et préavis favorable du corps enseignant, a abaissé à 30 par semaine au maximum le nombre des heures d'école. Ainsi, toutes les classes peuvent être fermées pendant la journée du jeudi.

Le Musée scolaire, créé à la suite de l'Exposition nationale de 1914, a été installé plus largement dans de nouveaux locaux (3e étage de l'école de la rue de Neuchâtel). Il s'attache spécialement à mettre en lumière les méthodes d'enseignement et par là à contribuer à la formation et au perfectionnement du corps enseignant.

Un comité de patronage pour la protection des enfants sortant des classes spéciales a été institué.

L'orientation professionnelle de la jeunesse.

Quelques documents.

L'orientation professionnelle des écoliers a déjà attiré fortement l'attention des autorités scolaires de nos divers cantons. Si une organisation aussi complète que celle que M. Fontègne a en vue n'a pas encore été créée, on n'en a pas moins fait quelques tentatives intéressantes qui méritent d'être connues.

Nous empruntons les pièces officielles qui suivent à l'« Archiv für das schweizerische Unterrichtwesen » de 1917. Malheureusement, la place nous manque pour reproduire in-extenso toutes les circulaires promulguées par les Départements de l'Instruction publique de la plupart des cantons. Comme les arguments invoqués et les mesures préconisées se retrouvent à peu près identiques dans plusieurs documents, nous nous sommes borné à ne relever que ce qu'ils contiennent de plus original.

Ce qui paraît avoir provoqué en Suisse un intérêt général pour l'orientation professionnelle des écoliers fut une requête adressée, le 2 février 1915, par la Société suisse d'Utilité publique au Conseil fédéral. Le Département fédéral de l'Intérieur se tourna vers la Conférence des Chefs de Département et la pria d'étudier la question.

Le bureau de la Conférence mit cet objet à l'ordre du jour de la séance du 16 octobre. Un rapport très complet de M. le conseiller d'Etat Mangold, de Bâle, provoqua une discussion nourrie. On décida que les considérations générales et les

conclusions pratiques qui venaient d'être formulées seraient portées à la connaissance de chaque autorité scolaire cantonale, afin qu'elle prenne les mesures propres à donner satisfaction à la Société d'Utilité publique.

Le Comité central de cette société, le 5 janvier 1916, s'adressa directement aux Départements cantonaux d'Instruction publique pour les prier « d'engager les autorités scolaires locales et les membres du corps enseignant à entrer en rapport avec les associations professionnelles et les divers corps de métiers pour chercher, d'un commun accord, à détourner les jeunes gens d'un travail de bureau purement machinal ou de l'une de ces occupations quelconques qui, entreprises sans apprentissage sérieux, ne mènent à rien de stable. Il faut absolument gagner à un travail manuel fécond les forces vives qui se perdent. »

La même Société d'utilité publique fit publier une brochure de Otto Stocker, secrétaire de l'Office de placement et d'orientation professionnelle de la ville de Bâle : « Le choix d'une profession et le succès d'une carrière, un mot aux jeunes gens à la sortie de l'école et à leurs parents ». M. Stocker publia aussi dans la « Schweizerische pädagogische Zeitschrift » (1917, nos 1 et 2) le rapport qu'il présenta, le 25 juin 1916, à l'assemblée des délégués de la Société suisse des instituteurs.

M. H. Stauber, de Zurich, avait déjà fait paraître dans « Jugendwohlfahrt » (nos 1 et 2 de 1916) un article sur l'orientation professionnelle des écoliers et les offices de protection.

Bientôt après, Rascher & Cie, à Zurich, éditèrent : « Conseils pour le choix d'une profession », par Oscar Höhn. — Le secrétaire général de la Ligue catholique suisse, M le Dr A. Hättenschwyler, entra à son tour dans la lice : « Schule und Berufswahl » (« Zeitschrift für christliche Sozialreform », 1916, no 4). Sous le même titre, Julius Henle, à Flawil, publia chez Wildhaber, à St-Gall, le rapport présenté à la Conférence du district de St-Gall.

Les instituteurs glaronnais étudièrent aussi la question dans l'une de leurs conférences, d'où sortit une brochure rédigée par l'inspecteur scolaire, Dr Eugène Hafter : « Die Fürsorge für die der Schule entlassene Jugend ».

M. le curé Joseph Widmer adressa aux campagnards, sous les auspices de la Société zougoise d'économie nationale, un vigoureux appel : « Paysan, reste fidèle à ta charrue ! » La direction de l'Instruction publique du même canton fit répandre un rapport de Mlle Marie Krönlein, secrétaire de l'Association catholique des femmes suisses, à Bâle : « La jeune fille et le choix d'une profession. »

Nous n'avons pas la prétention d'avoir énuméré toutes les études consacrées au sujet qui nous préoccupe. Plusieurs, d'ailleurs, n'ont pas été publiées. Celles que nous venons de mentionner suffisent à montrer l'importance du mouvement dans la Suisse allemande. Espérons que la Suisse romande ne tardera pas à emboiter le pas.

J. S.

Canton de Zurich.

Circulaire adressée aux Commissions scolaires communales, aux Commissions des écoles secondaires et aux Commissions scolaires des districts, ainsi qu'à tous les membres du corps enseignant de l'école populaire.

Vu l'importance que revêt, pour l'avenir des jeunes gens et des jeunes filles, la question du choix judicieux d'une profession, les autorités scolaires cantonales lui ont voué une attention particulière pendant les trois dernières années, et ont insisté auprès des différents autres organes scolaires pour qu'ils cherchent à s'assurer vers quels métiers se tournaient les élèves libérés des écoles. Au printemps des années 1913, 1914 et 1915, le corps enseignant a été engagé à faire les constatations nécessaires, d'après un formulaire d'enquête établi par le Bureau cantonal de statistique. Celui-ci en groupa et en publia les résultats, accompagnés d'un texte explicatif. Ces publications constituent des documents précieux pour tous ceux qui désirent s'orienter sur les professions préférées par les garçons et les jeunes filles. Elles sont aussi intéressantes pour établir des comparaisons avec les besoins d'ouvriers et d'employés des différents groupements professionnels, besoins qui ont été fixés par des statistiques. Il est incontestable que les résultats de l'enquête ne sauraient toujours être absolument justes. On doit plutôt admettre que tel ou tel élève se décidera, après coup, pour une autre profession que celle indiquée au mois de mars, surtout lorsqu'il aura rencontré des difficultés pour trouver une place d'apprentissage. Mais cela ne diminue aucunement la valeur de l'enquête. Il est très important que celle-ci engage les élèves à

déclarer d'une manière précise quelle carrière ils pensent embrasser et que le maître saisisse cette occasion pour s'intéresser à leur avenir et pour examiner leur aptitude pour la profession choisie, ceci au moment où ils vont entrer dans une période d'une importance capitale pour leur avenir.

Si l'instituteur se rend bien compte du fait que, d'après les Anciens, il enseigne non pour l'école, mais pour la vie, il aura à cœur de se demander constamment, en donnant ses leçons : L'enseignement tel que je le donne, mon influence éducatrice sont-ils en rapport avec les exigences de la vie ? Mon enseignement est-il propre à fortifier la jeunesse physiquement, intellectuellement et moralement? Augmente-t-il son ardeur au travail? Fortifie-t-il son sentiment du devoir et des responsabilités ? Lui montre-t-il le chemin lui permettant de devenir, dans la rude réalité de l'existence, des personnalités, et de donner un sens et une valeur à la vie ? Contribue-t-il à former le cœur et le caractère? Les rend-il capables de trouver, même dans les situations les plus critiques et les plus difficiles, un sûr appui en eux-mêmes pour supporter courageusement toutes les épreuves ?

D'après son but et d'après la tâche qui lui est assignée, l'instruction populaire ne peut pas être édifiée uniquement sur le principe utilitaire. Et cependant ce n'est que trop vrai : ne pourrait-on pas exercer les forces éducatrices de l'école par les matières d'enseignement utiles à l'élève dans la vie aussi bien que par des choses qui ne forment qu'un capital improductif, ou du lest, sans valeur pour celle-ci ? En collaboration avec la maison paternelle et en respectant les dons et les forces dont la nature a doté les enfants, l'instruction populaire doit contribuer directement et indirectement à montrer à la jeunesse la voie d'une existence digne d'être vécue. Pour cela, il faut un corps souple, des pensées fortes et empreintes de sagesse ; il faut la force et la beauté de l'âme, la force et la fermeté de la volonté et des actions, la force et la fermeté du caractère.

L'école populaire veut et doit faire des personnalités actives. Garçons et jeunes filles doivent devenir des ouvriers travaillant — ce qui n'est pas le moins important — à leur propre perfectionnement. L'école doit donc être un guide du travail, sa méthode, le principe énergétique. Celui qui s'est habitué à travailler dès sa première jeunesse, celui qui sait faire progresser son travail dans la mesure de ses forces physiques et intellectuelles, celui qui cherche et trouve le bonheur de sa vie non dans un laisser-vivre sans valeur ou dans un doux farniente, mais au contraire dans un travail de tous les jours : celui-ci non seulement gagnera les moyens de son propre entretien et celui de sa famille,

mais travaillera en même temps à la prospérité du peuple; il contribuera à fortifier l'idée de patrie et à réaliser l'indépendance du pays qui est le sien. Guider la jeunesse dans la voie du travail, l'encourager à fournir un travail précis et de pleine valeur veut dire la diriger dans la voie du bonheur et lui montrer le chemin pour accomplir les devoirs de citoyen et d'homme.

Ainsi comprise, l'école populaire forme la base de l'instruction professionnelle de la génération future. C'est pourquoi elle est appelée à prononcer une parole importante quand il s'agit du choix d'une profession. L'instituteur qui, pendant de longues années, s'est formé un jugement sur les qualités physiques, intellectuelles et morales de l'élève, pourra, mieux que nul autre, l'assister de ses conseils, lui et ses parents, lorsqu'il s'agira de se décider pour une profession. Dans des cas particuliers, on demandera conseil au médecin. L'instituteur traitera, dans ses leçons, la question du choix de la profession à un point de vue général, en faisant ressortir l'importance, en envisageant toutes les possibilités et en tenant compte des particularités telles qu'elles résultent de la situation du moment. Quel beau sujet pour être traité, oralement et par écrit, dans les leçons de langue de la fin de l'année scolaire ! Puis l'instituteur, quand il s'agira de remplir le formulaire d'enquête, s'informera auprès de chaque élève de la profession choisie ; il le conseillera s'il ne trouve pas le choix heureux. Il se mettra aussi en rapport avec les parents et les aidera de ses conseils afin de leur faciliter la décision à prendre. Il appuiera tout particulièrement sur l'importance qu'il y a pour chaque garçon et chaque jeune fille à se préparer par un apprentissage à l'exercice d'une profession et leur fera voir les conséquences morales et économiques auxquelles s'exposent les jeunes gens restés sans profession. Il fera valoir toute son influence pour que le garçon ou la jeune fille se décide, dès sa sortie de l'école, à embrasser une carrière déterminée, et qu'il la choisisse non seulement parce qu'elle lui rapportera immédiatement un salaire, mais qu'il se demande encore si elle lui offre les perspectives d'une vie régulière et d'un gain assuré. Il n'est que trop vrai que, très souvent, les criminels se recrutent dans les rangs des gens sans profession. Une place de garçon de peine, par exemple, ne devrait être acceptée que provisoirement, en attendant de gagner du temps pour le choix d'une profession ou éventuellement, de se fortifier.

En se décidant pour une profession, il est important, en premier lieu, de savoir si l'élève a des aptitudes pour l'agriculture, pour un métier manuel, pour l'industrie, pour le commerce ou pour les études rendant nécessaire le séjour dans un établissement d'instruction supérieure.

La période critique actuelle que traverse notre patrie au point de vue de l'économie publique nous fait toucher du doigt l'importance capitale, pour notre pays, d'une agriculture bien développée, de corps de métiers bien instruits et d'industries viables et en plein développement, à condition qu'elles disposent d'un nombre suffisant d'ouvriers capables Grâce à son peu d'étendue et notre pays se prêtant moins à la grande industrie et à la production en masse, le facteur essentiel de la concurrence doit être cherché dans l'exécution d'un travail précis. Le travail manuel y trouve toute sa valeur et reçoit l'appréciation qu'il mérite. En opposition avec une tendance exagérée vers les professions demandant exclusivement un travail de tête, nous devons vouer une attention plus grande aux occupations qui, sans exclure une intelligence vive et ouverte, exigent avant tout une main exercée et habile. C'est un devoir pour l'école de faire ressortir avec insistance l'importance du travail manuel et les bienfaits qui en découlent et d'agir de manière à ce qu'il soit de nouveau estimé à sa juste valeur. Une profession demandant avant tout une activité manuelle ne doit pas être considérée comme étant trop peu de chose pour un élève ayant, suivant ses capacités, fréquenté les 7[me] et 8[me] classes de l'école primaire — dont le développement doit être un des buts principaux des commissions scolaires locales — ou à qui il a été donné de suivre une école secondaire pendant deux ou trois ans. On ne saurait nier que, dans ce domaine. beaucoup de parents, dirigés par un amour exagéré et une fausse vanité, n'agissent pas toujours dans l'intérêt des enfants quand ils disent : « Il faut que mon fils et ma fille trouvent une meilleure situation que celle qui nous a été faite à nous-mêmes ! » Dans la vie, l'important n'est pas de se créer une aisance plus ou moins grande ; ce qui est essentiel, par contre, c'est l'estime et la considération qu'on sait gagner dans l'exercice de sa profession et dans les différentes situations de la vie. C'est pourquoi ce n'est pas agir dans l'intérêt général que de détourner les jeunes gens de l'agriculture, des arts et métiers, de l'industrie, en leur présentant comme but une vie aisée, sans grands soucis ni difficultés ; de cette manière, seuls les éléments les moins capables se voueront aux carrières que nous venons de citer et auxquelles il faut accorder une plus grande importance que par le passé, vu la nécessité de gagner des forces indigènes pour remplacer la main-d'œuvre étrangère qui, ces temps passés, a été engagée presque exclusivement dans de nombreuses professions. Il s'agit d'augmenter considérablement la puissance économique de notre pays dans le sens d'une plus grande indépendance de l'étranger.

Une chose ne devra pas être cachée aux élèves, savoir qu'il y a

des obstacles, des difficultés, des déceptions même dans chaque profession, quelque brillantes qu'en soient les perspectives réelles ou apparentes, ainsi que dans chaque position sociale, qu'elle soit élevée ou modeste. Mais quiconque se voue aujourd'hui à telle occupation pour entreprendre autre chose demain perdra bien vite le chemin qui le conduira vers un avenir assuré. C'est pourquoi il s'agit, en choisissant une profession, de bien réfléchir, de considérer tous les facteurs, de peser soigneusement le pour et le contre ; mais une fois la décision prise et bien ancrée dans la volonté, il faut persévérer et tenir bon !

En considération du rôle que notre pays joue dans le commerce, les branches commerciales méritent notre particulière attention. Toutefois, l'affluence par trop forte de candidats des deux sexes vers les places d'employés de bureau est une indication indéniable d'une surproduction menaçante. Ici, une certaine retenue est de rigueur surtout dans les cas où, d'après les capacités de l'élève, pour autant que les résultats du travail scolaire permettent de porter un jugement, celui-ci n'aura aucune chance de se créer une situation suffisamment assurée. Des connaissances étendues des langues et la facilité de s'y exprimer seront de plus en plus exigées, non seulement de la part de directeurs d'entreprises commerciales, mais même des employés subalternes. Ces connaissances, ainsi que des facilités dans l'arithmétique et une belle écriture, constituent à elles seules déjà une indication suffisante pour savoir si tel ou tel élève est apte ou non à entrer dans la carrière commerciale.

Les domaines si variés des professions libérales, nécessitant une instruction à la fois scientifique et technique, obligent à choisir avec un soin tout particulier les jeunes gens qui désirent s'y consacrer. Combien de jeunes gens se tournent vers les carrières scientifiques sans posséder les qualités requises ! Ils encombrent les écoles secondaires supérieures et finissent par terminer péniblement les études universitaires. Mais après avoir passé les examens, ils ne trouvent aucune situation en rapport avec les dépenses faites et les connaissances acquises. Ce n'est pas sans raison qu'on parle d'un « prolétariat scientifique ». En présence de l'encombrement des établissements d'instruction supérieure par des éléments tels que nous venons de les caractériser, on devrait pouvoir faire un choix plus sévère dans les admissions aux études scientifiques. Ce serait agir dans l'intérêt de notre économie nationale. Ici encore, l'école et l'instituteur peuvent contribuer à préserver les élèves de déceptions amères. La tâche de l'instituteur ne sera pas facile, car c'est surtout dans des cas de ce genre que ses efforts se brisent contre la vanité des parents. Cependant, il rendra service

non seulement à l'élève et à ses parents, mais encore à l'école secondaire supérieure en se laissant guider, lorsqu'il s'agira de l'entrée d'un de ses élèves dans un établissement supérieur, uniquement par sa conviction intime que celui-ci possède ou ne possède pas les qualités et les capacités requises. D'autre part, l'instituteur qui compte dans sa classe un élève garçon ou une jeune fille qu'il estime capable et digne de se consacrer à une carrière scientifique, et qui manifeste le désir d'y entrer, n'hésitera pas à engager les parents à faire les sacrifices nécessaires et s'emploiera, cas échéant, auprès des autorités compétentes en vue de l'octroi d'un subside suffisant. Ces dernières ne refuseront pas leur appui quand il s'agira de venir en aide à des jeunes gens — à des jeunes filles vraiment doués.

Quelques mots encore qui nous paraissent nécessaires, en tant qu'autorité cantonale, pour indiquer notre manière de voir en ce qui concerne le choix de la carrière d'instituteur. Ici, l'aptitude revêt une importance particulièrement grande. Nous ne contestons pas qu'il est difficile de décider si un garçon ou une jeune fille possède, à l'âge de 12-15 ans, le don d'enseigner indispensable à cette carrière, à côté des nombreuses connaissances requises. Mais si l'on envisage bien en face la situation que l'instituteur est appelé à occuper au milieu de ses élèves, dans la commune et dans la vie publique, qui lui assigne une place bien en vue, il en résulte la nécessité d'aller jusqu'aux dernières limites dans les exigences concernant le caractère des jeunes gens. Car l'instruction populaire n'est pas portée à un niveau supérieur par des « donneurs de leçons », quelque profondes et étendues que soient leurs connaissances. Elle demande des instituteurs et des institutrices qui possèdent les qualités de caractère nécessaires à l'exercice de leurs fonctions et qui sont à même de servir de modèle aux enfants qui se trouvent en plein développement. Il va de soi qu'on doit exiger une certaine mesure de capacités intellectuelles de la part des jeunes gens qui comptent se vouer à la carrière de l'enseignement. Mais leur admission à l'Ecole normale devrait dépendre plutôt du fait d'avoir reçu, dans la maison paternelle, une bonne éducation offrant de sérieuses garanties pour qu'ils soient dignes et aptes, à en juger d'après l'ensemble de leurs qualités, à remplir la noble tâche d'un éducateur de la jeunesse et du peuple. Ce facteur a plus d'importance que le fait d'avoir obtenu un demi-point de plus ou de moins lors de l'examen d'admission Les fautes commises sous ce rapport par le corps enseignant sont assez nombreuses. Au lieu d'avoir à cœur de ne recommander que les meilleurs pour l'admission à l'Ecole normale, il se laisse trop souvent guider uniquement par des raisons d'ordre financier : au bout de quatre années d'étu-

des, le jeune homme, la jeune fille auront une situation assurée et indépendante au service de l'Etat. Ce raisonnement est absolument faux! Les autorités scolaires cantonales et communales ont trop souvent l'occasion d'en faire l'expérience en voyant des instituteurs qui nuisent au bon renom du corps enseignant et portent atteinte aux succès de l'école dans le domaine de l'éducation. En revanche, la reconnaissance de la population et des autorités ne fera jamais défaut aux instituteurs que leur devoir absorbe entièrement et qui, même dans leur vieillesse, restent jeunes dans l'accomplissement fidèle de leur mission.

Nous engageons donc les maîtres et maîtresses de l'école populaire à user de toute leur influence et à employer leurs forces dans le sens des indications qui précèdent, afin de conseiller et d'aider les élèves qui vont quitter l'école et qui vont se décider pour le choix d'une profession. Les autorités scolaires ont le devoir de soutenir le corps enseignant dans l'accomplissement de cette tâche si importante pour l'avenir de la jeune génération. Il s'agit de faire face à des exigences qui, dans la suite, préoccuperont encore davantage les autorités responsables. Il faudra de plus en plus faire appel au concours des cercles professionnels intéressés, créer des conseils d'apprentissage, des offices de placement, d'autres œuvres de prévoyance encore en faveur des apprentis et en favoriser le développement dans les communes et dans les districts. Nous nous attendons de la part des différents organes scolaires à ce qu'ils collaborent activement à la mise en pratique de ce côté si important de l'éducation en général de notre jeunesse et surtout de son éducation civique. Ils se feront un devoir de considérer comme rentrant dans leur tâche l'obligation de soutenir et d'encourager la jeunesse au moment où elle doit choisir une profession. Ils chercheront ainsi à gagner une influence salutaire et déterminante sur la génération future et à augmenter sa valeur dans notre économie nationale. En tenant compte des circonstances et des besoins locaux, qu'ils prennent hardiment toute initiative qui serait de nature à faire avancer d'un pas la grave question que nous venons d'exposer.

Les enquêtes commencées dans ce domaine seront continuées, conformément à une décision des autorités scolaires cantonales. Il sera en outre publié un guide pour le choix d'une profession, destiné aux élèves et qui sera introduit, à titre obligatoire, dans la 8me classe primaire et dans la 2me classe secondaire. Il devra également être remis aux élèves de la 3me classe des écoles secondaires.

Quant aux commissions scolaires des districts, des communes et des écoles secondaires, elles aborderont énergiquement le pro-

blème, de concert avec le corps enseignant et en se tenant en rapport avec les sociétés d'utilité publique. Elles aideront ainsi à procurer aux jeunes gens les moyens de gagner leur vie et contribueront à accroître le bonheur et la prospérité de notre patrie commune.

Circulaire aux commissions scolaires des districts, des communes et des écoles secondaires, ainsi qu'aux membres du corps enseignant de l'école populaire, pour leur propre usage et pour celui des sociétés d'utilité publique, des organisations professionnelles et des personnes intéressées à la question du choix d'une profession (du 15 juillet 1916).

Le Conseil d'éducation et le Département de l'Instruction publique travaillent depuis plusieurs années à faire avancer la question du choix d'une profession. Pour la quatrième fois, il a été procédé à une enquête auprès des élèves qui vont quitter l'école. Comme par le passé, les résultats en ont été groupés et publiés par le Bureau cantonal de statistique. Vers la fin de l'année scolaire écoulée, le « Guide pour le choix d'une profession » a été remis, comme manuel obligatoire, aux élèves des classes supérieures de l'école populaire.

Les autorités scolaires cantonales sont d'avis que ces mesures ne constituent qu'un travail préparatoire. Mais les résultats pratiques ne pourront être obtenus que par une organisation méthodique. Il est vrai que la base législative fait défaut à cette dernière. Toutefois la tâche est d'une importance telle qu'elle doit engager les autorités à prendre les initiatives qui s'imposent pour faciliter le choix d'une profession, favoriser la création de conseils d'apprentissage, de bureaux de placement, ainsi que de toute autre œuvre en faveur de la jeunesse libérée des écoles.

De l'avis des autorités scolaires cantonales, les commissions scolaires communales et de district, le corps enseignant, les cercles intéressés d'employeurs et d'employés devraient se charger, avec la collaboration des sociétés d'utilité publique, de l'organisation de ces œuvres et chercher à les réaliser librement, mais méthodiquement et d'une manière conforme aux circonstances et aux besoins locaux. L'autorité compétente examinera de son côté s'il sera possible de créer, prochainement déjà, un office central qui prendrait en main tout ce qui concerne le choix d'une profession et répondrait ainsi à un vœu du Grand Conseil demandant un office cantonal de prévoyance en faveur de la jeunesse.

En exécution d'une décision du Conseil d'éducation, le Départe-

ment de l'Instruction publique a organisé une conférence, le vendredi 30 juin 1916, à 2 heures et demie, dans l'auditoire 225 de l'Université de Zurich. A l'ordre du jour figurait la question du choix d'une profession et les mesures à prendre dans le but de lui faire faire de nouveaux progrès. Etaient représentés : le Département cantonal de l'Economie publique, le Département de l'Instruction publique, le Conseil d'éducation, les commissions scolaires de district, les conférences du corps enseignant, les autorités scolaires des villes de Zurich et de Winterthour, l'Association cantonale des syndics, les sociétés d'utilité publique, les patronats d'apprentissage, l'Union des syndicats professionnels de la ville de Zurich.

Afin de tracer quelques lignes directrices, le Département de l'Instruction publique avait chargé de présenter des rapports sommaires M. Biefer, secrétaire du service cantonal de l'industrie, M. Stauber, instituteur à Zurich, et M. Hiestand, chef de l'Office communal de prévoyance en faveur de l'enfance.

1. M. *Biefer* parla des moyens propres à favoriser et à développer le goût de l'apprentissage. Les parents se décideront plus facilement à faire apprendre un métier à leurs enfants s'ils possèdent une garantie que ceux-ci auront la possibilité de faire un bon apprentissage pratique. Or, cette garantie est offerte, en une certaine mesure, par la loi cantonale sur l'apprentissage de 1906, qui contient des dispositions en faveur de la protection des apprentis. Le nombre de ceux-ci a augmenté depuis que la loi est entrée en vigueur. Le Département de l'Economie publique veille à ce que les dispositions légales soient observées. Il reçoit les plaintes des apprentis et des patrons. En 1915, 103 plaintes ont été formulées, dont 86 contre les patrons et 17 contre les apprentis. Une fois les plaintes examinées, les patrons sont invités à se justifier. Si la plainte paraît fondée, le patron est invité à remplir ses devoirs ; dans des cas graves, on le dénonce à la préfecture pour prendre les sanctions légales. Dans la plupart des cas, il suffit d'une admonestation pour faire disparaître les inconvénients. Si aucune amélioration ne se produit, on rompt généralement le contrat d'apprentissage et on place l'apprenti chez un autre patron. Pour liquider avec succès les plaintes des patrons, il suffit généralement de convoquer l'apprenti dans le bureau du secrétaire du service cantonal de l'industrie et de l'y exhorter à tenir fidèlement ses engagements. Les examens d'apprentis permettent à leur tour de porter un jugement sur les qualités des patrons. Les notes obtenues par tous les candidats sont remises au Département de l'Economie publique. Si un apprenti ne réussit pas l'examen, son patron est invité à en indiquer les raisons. Si l'on constate que l'échec est dû

à la négligence du patron il reçoit une réprimande et on le menace de lui retirer le droit de former des apprentis. L'obligation de fréquenter une école complémentaire, introduite par la loi, a eu pour conséquence une augmentation considérable du nombre d'élèves; celle du nombre des élèves filles est particulièrement frappante. Les examens de fin d'apprentissage ont exercé une heureuse influence sur le développement des écoles complémentaires professionnelles et commerciales, car toutes les branches de l'examen ont été déclarées obligatoires pour les élèves. En 1912, on leur a imposé l'obligation de suivre les leçons de connaissances civiques. Le canton de Zurich a fait élaborer des tâches d'examen ayant particulièrement trait aux industries. Le nombre des heures de leçons hebdomadaires a été augmenté considérablement ces dernières années. Elles se donnent de plus en plus pendant le moment le plus favorable de la journée, savoir entre 1 et 6 heures de l'après-midi. L'enseignement prend toujours plus un caractère professionnel et s'adapte aux besoins des différents métiers. Des cours d'instruction et de perfectionnement, destinés aux maîtres (Winterthour 1913-14 et 1914-15), cherchent à les rendre de plus en plus aptes à donner un enseignement adapté aux besoins des établissements industriels et commerciaux. La nouvelle loi sur les fabriques amènera de nouveaux progrès dans ce domaine, surtout dans celui de l'apprentissage dans les fabriques. Les lois cantonales sur l'apprentissage, ainsi que les dispositions du Code suisse des obligations, seront applicables aux fabriques. Du reste, dans la plupart des fabriques, l'apprentissage est maintenant déjà bien meilleur qu'autrefois; les places d'apprentis y sont de plus en plus recherchées et les grandes usines ne peuvent pas tenir compte de toutes les demandes; elles sont obligées de faire un choix et n'acceptent en général que des jeunes gens ayant fréquenté une école secondaire pendant trois ans.

Il est vrai qu'on constate aussi des inconvénients. Les parents se soucient souvent très peu ou ne se soucient pas du tout des résultats, de l'application et de la conduite de leurs enfants se trouvant en apprentissage. Il serait bon que l'on pût organiser des examens intermédiaires, obligatoires pour tous les apprentis. On devrait aussi pouvoir astreindre les patrons à établir des bulletins destinés aux parents. Beaucoup de patrons ne se rendent pas encore assez compte de l'importance et de la nécessité d'une solide instruction théorique et créent des difficultés à l'apprenti qui veut suivre des leçons Souvent, les autorités scolaires compétentes n'agissent pas avec la sévérité voulue envers ces patrons. On constate encore une influence défavorable quand les leçons ont lieu le soir, après les heures de travail. L'Etat ne devrait pas accorder de subside aux

cours obligatoires se donnant après huit heures du soir. Un autre inconvénient résulte du manque de maîtres préparés à donner un enseignement industriel. Trop souvent, l'enseignement a une tendance toute générale au lieu d'être orienté vers les arts et métiers. Pour faire disparaître de tels inconvénients, il est nécessaire de réglementer sans plus tarder tout ce qui concerne les écoles complémentaires, par la voie de la législation cantonale. C'est pourquoi le Grand Conseil devrait entreprendre aussi tôt que possible la discussion du projet de loi sur les écoles complémentaires, qui a été déposé depuis longtemps.

Un autre grand inconvénient pour les arts et métiers et pour l'industrie réside dans le fait que tant d'ouvriers ayant fait un apprentissage en règle, entrent ensuite au service des entreprises de transports ou des services industriels communaux. Les arts et métiers et l'industrie s'efforcent de former eux-mêmes leurs ouvriers au moyen d'un apprentissage bien organisé; mais, de tout temps, de trop nombreuses entreprises communales et cantonales se sont contentées d'attirer à elles le personnel ainsi formé. C'est pourquoi il faudrait les obliger à introduire à leur tour l'apprentissage afin de former elles-mêmes les ouvriers dont elles ont besoin. Ceci diminuerait le nombre des ouvriers qui quittent l'industrie et les arts et métiers et en même temps celui des ouvriers étrangers qui viennent les remplacer.

* * *

2. M. *Stauber*, instituteur, secrétaire de la Société des Amis du jeune homme, a fait ressortir la nécessité d'entourer de bonne heure de conseils judicieux le jeune homme et la jeune fille qui se décident pour le choix d'une vocation. Les idées sur l'importance et la valeur du travail et de la vie en général se sont considérablement modifiées depuis l'accroissement des villes, l'essor de l'industrie et le recul de l'agriculture. En outre, les jeunes gens libérés de l'école se trouvent aujourd'hui dans d'autres conditions qu'autrefois, et celles-ci ne sont pas toujours favorables. Dans beaucoup de cas, la jeunesse (surtout celle des villes et des grands centres industriels) possède d'autres qualités qu'autrefois. Les jeunes gens et les jeunes filles libérés des écoles ont souvent atteint une culture intellectuelle plus élevée que leurs devanciers; mais très souvent aussi ils sont fatigués des études ou blasés, ou encore disposés à accorder trop de valeur à leur savoir. C'est de là que provient, d'une part, cette sorte de résistance passive que tant de jeunes gens opposent à la fréquentation des écoles complémentaires, générales ou professionnelles, d'autre part l'aversion de beaucoup de jeunes gens et de jeunes filles pour tout travail physique et

leur affluence vers les établissements scolaires supérieurs et les bureaux.

Malheureusement ceux qui se destinent à l'industrie et au commerce ne se donnent pas toujours la peine de s'initier à leur métier par un apprentissage en règle. Ils manquent d'énergie pour affronter tout ce que telle occupation peut avoir de pénible. L'attrait d'une vie aisée, l'amour des plaisirs et des jouissances, le désir de beaucoup de parents pauvres, chargés d'enfants ou déraisonnables, de voir leur enfant gagner le plus vite possible son premier salaire, ont eu pour conséquence que, année après année, des jeunes gens de plus en plus nombreux se sont tournés vers les occupations ne nécessitant aucun apprentissage ou sont entrés dans les fabriques pour ne jamais s'élever, plus tard, au-dessus du niveau de garçon de bureau ou de manœuvre. Pour toutes ces raisons, il est absolument nécessaire d'entourer les jeunes gens de conseils éprouvés et judicieux. C'est uniquement par cette mesure qu'on arrivera à parer au manque d'ouvriers, à restreindre le prolétariat intellectuel et à éviter une trop forte affluence de la main-d'œuvre étrangère. C'est le moyen le plus efficace pour établir l'équilibre entre l'offre et la demande d'ouvriers et pour mettre un terme à la situation telle qu'elle vient d'être décrite, tout en tenant compte des besoins actuels.

Des conseils judicieux sur le choix d'une profession sont d'une grande importance au point de vue de l'éducation et de l'économie nationale. Ils contribuent à lutter contre la tuberculose. Qu'on n'oblige pas des enfants anémiques, des garçons et des filles de parents tuberculeux à entrer dans des fabriques et des usines où, pendant des semaines, ils devront travailler dans des locaux remplis de poussière, manquant de lumière et de soleil ! Ce n'est qu'en hésitant qu'on placera en qualité de garçon de course des jeunes gens ayant peur de travailler, enclins à l'insouciance ; leur placement chez des agriculteurs donnera de meilleurs résultats. Il y aurait moins d'existences manquées dans les professions nécessitant des études si, au lieu d'être guidés par la fausse ambition des parents, les jeunes gens avaient été entourés de conseils judicieux. Beaucoup de jeunes gens et de jeunes filles capables, par contre, souffrent encore d'une situation financière défavorable ne leur permettant pas de se lancer dans la vocation pour laquelle ils ont du goût. Ce n'est que lorsqu'on disposera de subventions considérables qu'il sera possible de donner une solution large et heureuse à la question des œuvres de prévoyance en faveur des jeunes gens libérés des écoles. Celles-ci permettront de contribuer aux frais d'apprentissage ou de pension d'apprentis pauvres des deux sexes et d'accorder des primes à des patrons particulièrement aptes à

former des ouvriers. La création d'un fonds cantonal est une nécessité indéniable. Il est en outre désirable que tous les cas concernant les œuvres de prévoyance puissent être confiés au chef d'un office créé par district et que ce chef soit en même temps président de la chambre des tutelles. Le chef de l'office de prévoyance doit agir en ami paternel envers les personnes qui viennent chercher conseil auprès de lui; il doit leur prêter son appui dans tout ce qui concerne leur instruction générale et professionnelle et déployer une véritable activité pastorale dans son champ d'action. Dans bien des cas, il pourrait faire l'intermédiaire entre patrons et apprentis, fils et parents, jeune homme ou jeune fille et autorités. Bien des luttes intérieures dont souffre souvent la jeunesse pourraient être apaisées par lui. Une parole d'encouragement, prononcée au bon moment, pourrait éviter de graves conflits. Guider sur le chemin conduisant à une vie meilleure les jeunes gens ayant déserté l'apprentissage, qui en ont été renvoyés ou qui, même, ont déjà fait la connaissance du tribunal, serait une tâche particulièrement difficile, mais qui lui procurerait, en revanche, une grande satisfaction. La mise en action, dans tous ses détails, de l'œuvre de prévoyance en faveur des jeunes gens libérés de l'école serait une entreprise d'une importance considérable.

* * *

3. M. *Hiestand,* directeur de l'office communal de prévoyance infantile, a fait les propositions suivantes au sujet de la réalisation de la tâche qui vient d'être esquissée :

1. Voici à quoi devraient tendre les conseils d'apprentissage et les offices de placement des apprentis dans le canton de Zurich :

a) Chaque commune d'une certaine importance, éventuellement chaque cercle possédant une école secondaire (les petites communes peuvent se joindre aux grandes ou s'entendre entre elles pour créer une entreprise commune) possède un conseil d'apprentissage et un office de placement des apprentis comprenant des représentants des autorités scolaires, des artisans, des industriels, des médecins, des membres du corps enseignant, des fonctionnaires, des ouvriers, etc., et ayant pour mission de favoriser et de développer tout ce qui concerne le choix d'une profession, le placement des apprentis, et, éventuellement, d'autres tâches rentrant dans le cadre des œuvres de prévoyance, ceci en collaboration avec le corps enseignant, les artisans et industriels, les commerçants et les organisations ouvrières.

Le conseil d'apprentissage charge un « conseiller d'apprentissage » spécialement désigné ou le chef de l'office de prévoyance de

prendre et de faire exécuter toutes les mesures exigées par les besoins locaux. Les présidents des conseils locaux forment le comité d'apprentissage du district, sous la présidence du président de la Société d'utilité publique du district.

b) Le comité de district désigne un des conseillers d'apprentissage comme représentant chargé de liquider les affaires. A Zurich, c'est le conseiller attaché à l'office de prévoyance infantile, à Winterthour, le président de la chambre des pupilles ou le secrétaire du patronat d'apprentissage.

c) Le canton de Zurich crée un office cantonal de prévoyance dont le chef, qui doit tout son temps à ses fonctions, cherche à organiser et à faire progresser, d'entente avec les représentants des districts, l'institution des conseils d'apprentissage et des offices de placement ainsi que d'autres activités concernant l'œuvre de prévoyance en faveur de la jeunesse.

2. Les tâches des offices ci-dessus mentionnés seraient :

a) *Le chef de l'office de prévoyance communal* s'informe dès le semestre d'été, auprès des maîtres d'état et des industriels de sa commune, des places qui seront probablement vacantes au printemps Il se met en rapport avec les maîtres et les parents des élèves qui vont quitter l'école et cherche à éveiller l'intérêt de la population entière pour la grande importance de ces questions par des discussions publiques, des séances avec les parents et des articles de journaux. Il fait son possible pour que les intéressés se décident à temps à choisir une profession et se met à leur disposition, cas échéant avec des hommes de métier, à des heures convenues, pour leur fournir des renseignements détaillés et des conseils éprouvés et judicieux. Il leur prête son appui dans les questions financières et de contrat d'apprentissage et exerce le contrôle des apprentis et des maisons où ils sont placés.

b) *Le représentant de district* tient une liste des chefs des offices communaux et se fait renseigner par eux, au moyen de rapports fournis régulièrement, sur le nombre des places vacantes, des jeunes gens qui en cherchent, et sur les patrons disposés à accepter des apprentis. Il groupe ces rapports et en communique les résultats à l'office cantonal ainsi qu'aux conseillers d'apprentissage des communes de son district. Il convoque ces derniers, suivant les besoins, en tout cas chaque automne, pour délibérer sur l'organisation du travail d'hiver et pour procéder à un échange de vues sur les expériences faites. Les idées qui lui semblent importantes sont transmises par lui à l'office cantonal ou traitées dans la presse du district, etc., afin de maintenir l'intérêt ou de combattre des préjugés.

c) *A l'office cantonal de prévoyance*, le chef réunit les adresses

des conseillers d'apprentissage, par district et par commune, et leur en remet la liste. Il groupe les rapports des représentants des districts concernant les places vacantes et les demandes d'apprentis et en tient la liste à leur disposition. Il organise, suivant les besoins et sur le désir des intéressés, des conférences avec les représentants des districts (cours d'instruction) et les aide de ses conseils chaque fois qu'ils en expriment le désir.

3. *Finances.*

a) Le représentant de la commune reçoit une indemnité proportionnée à son travail et qui est supportée en commun par la commission scolaire et, éventuellement, par la société industrielle.

b) Le représentant de district reçoit, outre l'indemnité communale, une indemnité spéciale pour son travail administratif. C'est la société d'utilité publique du district qui devrait se charger de cette dernière dépense ; éventuellement, la société cantonale pourrait être invitée à accorder un subside.

c) Il incombe à l'Etat de supporter les frais de l'office cantonal de prévoyance en faveur de la jeunesse. Il envisage en outre l'octroi de subsides aux communes.

* * *

4. La décision du Département de l'Instruction publique d'agir d'une manière efficace et de rechercher les voies et moyens propres à créer une organisation uniforme des conseils d'apprentissage et des offices de placement des apprentis, fut vivement approuvée dans la discussion qui suivit. La nécessité de ces mesures n'a été mise en doute par aucun orateur. Par contre, les avis étaient quelque peu partagés sur la manière de procéder. Le porte-parole du syndicat des associations industrielles de Zurich estimait avantageux de confier à l'autorité de tutelle le rôle de conseil d'apprentissage Le représentant du patronat d'apprentissage de Zurich émit l'opinion que, plutôt que de créer de nouvelles instances, le but envisagé serait mieux atteint en développant l'institution au nom de laquelle il parlait. Un représentant de la chambre des tutelles proposa de confier la tâche de s'occuper des jeunes gens libérés des écoles à des offices de district auxquels on adjoindrait des hommes de confiance des communes et de leur rattacher en même temps toutes les autres branches d'activité des œuvres de prévoyance. Quelques orateurs attirèrent l'attention de l'assemblée sur la difficulté de trouver des places d'apprentis pour les jeunes gens, beaucoup de patrons ne voulant pas en entendre parler. C'est pourquoi il faudrait faire appel, davantage que par le passé, à la collaboration des organisations professionnelles. Partant des mêmes idées, quelques délégués,

hommes et femmes, d'associations ouvrières attirèrent l'attention sur un certain nombre d'inexactitudes contenues dans le « Guide pour le choix d'une profession » et exprimèrent le vœu que les différents groupements professionnels fussent consultés avant une réédition de cette brochure. De plusieurs côtés, on demanda avec insistance que des subsides fussent accordés non seulement aux élèves des établissements d'instruction supérieure mais encore aux apprentis de l'industrie et du commerce en vue d'encourager des jeunes gens vraiment méritants.

Le chef du Département de l'Instruction publique prit note de tous ces vœux. Il fit remarquer que, si l'on voulait arriver à gagner de nouvelles forces aux arts et métiers, il fallait se garder de faire ressortir trop vivement, dans les mesures envisagées, les inconvénients qu'offrent les différentes professions.

La suite de la discussion permit de constater que l'assemblée espérait que l'œuvre des conseils d'apprentissage allait réussir grâce à la collaboration des autorités scolaires locales et de district, des sociétés d'utilité publique et des autres cercles intéressés. Les assistants furent unanimes à faire un accueil chaleureux à tous les vœux émis dans le cours de la discussion. Ils invitèrent le Département de l'Instruction publique à transmettre la question aux autorités scolaires de district et aux sociétés d'utilité publique, afin que celles-ci, d'entente avec les autorités scolaires locales, les organisations ouvrières et professionnelles, les patronats d'apprentissage et les autres cercles intéressés, fissent les démarches nécessaires à la réalisation de l'œuvre discutée.

* * *

Le Département de l'Instruction publique ne s'attend à une pleine réussite des œuvres dont il vient d'être question que pour le cas où l'exécution aura lieu sur une base absolument pratique et en tenant compte des circonstances locales et des besoins locaux. L'organisation doit correspondre aux situations telles qu'elles existent réellement. Il ne s'agit pas, pour le moment, de créer des institutions obligatoires; celles-ci doivent, au contraire, avoir un caractère facultatif. Par la collaboration de tous les cercles intéressés, on contribuera ainsi au bien-être général et, en particulier, à la prospérité de la génération future.

Nous invitons par conséquent les commissions scolaires de district à s'occuper de cette tâche importante et de prendre en main l'organisation détaillée dans les districts et, pour autant que cela est nécessaire, aussi dans les communes, toujours en collaboration avec les sociétés d'utilité publique, les associations professionnelles et les autres intéressés. Le Département de l'Instruction

publique désire qu'un rapport sur les mesures prises dans les districts lui soit adressé en même temps que le rapport ordinaire des commissions scolaires sur l'année 1916-17.

Les comités des conférences du corps enseignant sont engagés à faire figurer toutes ces questions à l'ordre du jour de leurs délibérations et à consigner les résultats dans leur rapport annuel.

Pour la cinquième fois, le canton de Zurich a fait, en 1917, une enquête sur les professions choisies par les élèves sortis des écoles populaires [1].

Ces élèves étaient au nombre de 4208 garçons et 4318 filles. La moitié à peu près (54,9 % G. et 49,1 % F.) avaient suivi une école secondaire. Parmi les élèves restés à l'école primaire le 64,5 % avait parcouru les 8 classes, le 24 % n'avait pas dépassé la 7e classe, le 11,5 % provenait de la 6e classe ou des classes spéciales.

La proportion des élèves qui ont quitté l'école sans s'être décidés pour une profession quelconque était en 1915 de 11,9 % ; cette proportion est tombée au 7,9 en 1917, preuve évidente que les efforts faits pour orienter la jeunesse vers une profession n'ont pas été vains.

Ont fait choix d'une profession 43,1 % G. prim. et 20,2 % F. prim.; 56,2 % G. sec. et 27,2 % F. sec.

Ont entrepris un travail manuel sans apprentissage préalable : 29,5 % G. prim., 28 % F. prim., 6,1 % G. sec., et 7,8 % F. sec.

Ont suivi la vocation paternelle : 26,4 % G prim., 14,2 % G. sec.; 3,2 % F. prim., 4,2 % F. sec.

Sont allés apprendre une langue étrangère : 2,1 % G. et 5,1 % F.

Ont continué leurs études : 0,5 % élèves prim. et 20 % élèves sec.

Parmi les élèves qui ont appris un métier : 23,7 % se sont voués à la culture du sol, 58 % des garçons à l'industrie (plus de la moitié à l'industrie métallurgique), 59 % des filles à l'industrie (surtout aux industries du vêtement).

Ont embrassé la carrière commerciale : 8,8 % G.; 9,5 % F.; l'administration et les professions libérales : 0,9 % G. et 0,5 % F. Se sont consacrées au soin des malades ou des services personnels, 0,3 % F.

Le nombre des garçons et des filles qui quittent la maison pour gagner immédiatement leur vie, sans faire d'apprentissage, est plus élevé à la campagne (22, 9 % de G. et 45,9 % de F.) qu'à la ville (10,7 % de G. et 6,2 % de F.).

[1] Extrait de *Lehrerzeitung*, 13 juillet 1918.

Berne.

L'article 7 du règlement sur la surveillance médicale des écoles adopté par le synode scolaire dans sa séance du 4 décembre 1915, a la teneur suivante : « L'examen médical doit être répété plus tard, surtout avant le passage à l'école secondaire et avant la libération. Lors de ce dernier examen, le médecin des écoles vouera son attenton au choix d'une profession et fournira aux parents les conseils nécessaires. » Il n'y a pas d'autres dispositions spéciales concernant le choix d'une profession et les conseils d'apprentissage. Berne possède, depuis le 18 octobre 1916, un office central d'apprentissage et de placement des apprentis, fondé par des associations professionnelles et d'utilité publique d'entente avec la Nouvelle Société helvétique. Langnau possède de même un conseil d'apprentissage.

Lucerne.

D'après une communication faite par le Département de l'Instruction publique, le canton de Lucerne n'a pas pris de mesures dans le domaine qui nous occupe, sauf que le sujet suivant a été soumis, en 1915, aux délibérations des conférences du corps enseignant : « Comment l'école peut et doit-elle attirer l'attention des parents et des élèves qui vont quitter l'école sur la nécessité et l'importance du choix d'une profession et comment peut-elle jouer son rôle de conseillère ? » La ville de Lucerne possède, depuis le mois de mai 1916, un conseil d'apprentissage et un office de placement, créés par la direction des Ecoles d'entente avec l'association des arts et métiers.

Uri.

La brochure de M. Stocker a été remise gratuitement à tous les élèves (environ 600) qui ont quitté l'école en 1917, et le corps enseignant, ainsi que les autorités scolaires, ont été invités à orienter les élèves dans cette question, d'après le contenu de la dite brochure.

Schwytz.

Circulaire du Conseil d'éducation aux commissions scolaires et au corps enseignant, du 14 mars 1916.

Une fois de plus approche le jour où une partie de nos élèves quittera pour toujours les salles de nos maisons d'école pour faire leur entrée dans la vie. C'est un moment important. Pour beaucoup d'enfants, on abandonne entièrement au hasard le choix

d'une profession et, avec celui-ci, tout leur avenir, ainsi que la question de savoir s'ils se voueront à leur travail avec succès et satisfaction ou s'ils auront à supporter, pendant toute leur vie, les conséquences déprimantes d'une vocation manquée.

Le choix n'est pas toujours facile et le désir n'est pas toujours le meilleur conseiller. Et même là où le désir et les aptitudes ne se contredisent pas, il faut tenir compte de la situation financière et économique générale et des perspectives qu'auront les jeunes gens de trouver un emploi. L'école ayant pour mission d'enseigner pour la vie, il est de son devoir de rendre attentifs parents et élèves à l'importance du choix d'une profession et de les assister de ses conseils. Car l'instituteur connaît les élèves, leurs qualités et leurs défauts ; c'est lui qui, avec les parents, peut le mieux les juger sous le rapport de leurs aptitudes.

Avant tout, il doit attirer leur attention sur les dangers moraux et économiques qui menacent les jeunes gens restés sans profession Il fera valoir toute son influence pour que, en choisissant telle ou telle occupation, les jeunes gens et les jeunes filles ne se laissent pas guider uniquement par la perspective d'un salaire immédiat. Il insistera pour qu'ils se demandent avant tout si la profession pour laquelle ils se décident offre des chances de succès et d'une vie régulière. Car très souvent les criminels se recrutent dans les rangs des gens sans métier. Chaque jeune homme et chaque jeune fille qui jouit d'une bonne santé devrait apprendre un métier bien déterminé.

Il ne faut pas que, dans le choix de celui-ci, les parents se laissent guider par l'amour aveugle qu'ils portent à leurs enfants. Car l'important n'est pas de se créer une vie plus ou moins facile et aisée, l'essentiel c'est la considération que l'individu saura acquérir dans sa carrière et dans la situation qu'il sera appelé à occuper. Il faut, en premier lieu, mettre en garde les jeunes gens contre le courant toujours plus fort qui les entraîne de nos jours vers les places d'employés de bureau et qui pourrait avoir comme conséquence une surproduction. De solides connaissances linguistiques et une grande facilité de s'exprimer, sans parler d'une belle écriture et des facilités dans l'arithmétique, sont indispensables pour se créer une position assurée dans les entreprises commerciales.

Il faut aussi mettre en garde contre les carrières scientifiques les jeunes gens qui ne possèdent pas les aptitudes requises et dont on peut être sûr qu'ils ne trouveront aucune situation leur permettant d'employer utilement les connaissances acquises grâce à de lourds sacrifices financiers. Dans ce domaine, un choix rigoureux doit être fait déjà dans l'intérêt de l'économie publique. L'école doit continuer à préserver de déceptions la jeune génération, au

risque de rencontrer de la résistance de la part de la vanité des parents.

Se basant sur les expériences de ces dernières années, l'instituteur doit toujours de nouveau insister sur la grande importance de conserver à l'agriculture de jeunes forces intelligentes et capables. Il fera ressortir combien il est souvent néfaste d'abandonner les terres que les pères ont labourées pour se ruer à tout risque vers les villes et les nombreuses occasions de gagner. Les circonstances critiques actuelles de notre patrie attirent notre attention sur l'importance d'une agriculture bien développée. Il est vrai que le paysan doit fournir un travail lourd et pénible; il doit se lever tôt et se coucher tard. Mais il est son propre maître. Le travail de la terre est sain et le contact continuel avec la nature maintient la joie du cœur et la vivacité de l'esprit. Beaucoup de jeunes gens ne tiennent pas assez compte de ce fait. L'agriculture elle aussi a besoin d'hommes intelligents On ne peut plus travailler la terre d'après les méthodes employées autrefois. Le paysan doit connaî- le sol dont il veut tirer quelque chose. Il doit savoir quels moyens employer pour lui faire rendre davantage. Il faut qu'il soit, en outre, bon calculateur.

Mais l'industrie, les arts et métiers ont besoin, à leur tour, d'ouvriers et d'employés intelligents. Ils ont souvent de la peine à trouver des forces capables, même en payant bien. On peut dire encore aujourd'hui : « Qui a métier a rente ». Combien de jeunes gens ont commencé avec peu de chose ou sont partis comme ouvriers à l'étranger; aujourd'hui ils se trouvent à la tête d'une entreprise en pleine prospérité.

Dans les arts et métiers s'unissent le travail de l'intelligence et les occupations manuelles de manière à procurer satisfaction et à garantir des chances de succès à tout homme habile, intelligent et animé du désir de réussir. Une instruction méthodique, pratique et théorique, est nécessaire à chaque métier. Le jeune homme qui apprend un métier doit consacrer plusieurs années à son instruction professionnelle; l'apprentissage demande des sacrifices financiers assez considérables. Mais ce ne sont pas des sacrifices consentis en vain. Il en sera récompensé largement, l'ouvrier ayant fait un apprentissage trouvant un travail plus difficile, mais aussi un salaire plus élevé, ce qui augmente ses chances de succès. Quelques communes de notre canton possèdent des fonds destinés à des œuvres d'utilité publique, dont les intérêts servent à payer les frais d'apprentissage à des fils et filles de parents pauvres. Puissent ces fonds être alimentés par des personnes de la classe fortunée. Puissent les communes ne possédant pas encore de fonds recevoir bientôt des legs destinés à ce but patriotique!

Mais il y a des réalités qu'il ne faudra pas cacher aux élèves, savoir que dans chaque carrière, quelles qu'en soient les perspectives, et que dans chaque situation, fût-elle modeste ou élevée, il y a des inconvénients, des obstacles, même des déceptions. Mais celui qui, aujourd'hui, entreprend quelque chose, pour commencer autre chose demain. perdra vite la voie conduisant à un gagne-pain assuré. C'est pourquoi il s'agit, dans le choix d'une profession, de réfléchir, de tenir compte de tous les facteurs, de peser consciencieusement le pour et le contre et, une fois la décision prise, de persévérer.

Que le corps enseignant emploie toutes ses forces pour venir en aide, par des conseils judicieux et les autres moyens à sa disposition, aux jeunes gens et aux jeunes filles qui, à la veille de quitter l'école, vont se décider pour le choix d'une profession. Il est du devoir des commissions scolaires de soutenir les efforts des instituteurs dans l'accomplissement de cette tâche si importante pour l'avenir de la jeune génération. Il ne s'agit de rien moins que de réaliser le côté pratique de l'éducation générale de notre jeunesse et, en particulier, de son éducation civique. La question du choix d'une profession doit figurer de plus en plus parmi les objets à l'ordre du jour des délibérations de nos autorités scolaires. Elles et le corps enseignant doivent chercher à gagner une influence salutaire dans ce domaine, si important pour le rôle que jouera la jeune génération et la manière dans laquelle elle saura se faire valoir. Corps enseignant et autorités scolaires doivent prendre l'initiative afin de faire progresser, en tenant compte des circonstances et des besoins locaux, tout ce qni concerne la question du choix d'une profession.

Puissent-ils, ainsi que les institutions d'utilité publique, vouer de plus en plus leur attention à l'instruction prof_ssionnelle de notre jeunesse et contribuer, par leur activité dans ce domaine, à procurer aux jeunes gens les moyens de gagner leur vie. Ils travailleront ainsi à la prospérité de notre patrie commune.

Glaris.

Par circulaire du 28 décembre 1915, la Direction de l'Education rappelle qu'elle a adressé aux instituteurs le « Wegweiser » du canton de Zurich. Ils recevront aussi la brochure de Stocker qui sera remise gratuitement à chaque élève, puis lue et commentée dans la IV[e] classe primaire, dans la II[e] classe de répétition et dans la II[e] classe secondaire.

En septembre 1917, les commissions scolaires sont invitées à renseigner le gouvernement sur ce qu'elles ont fait ou se propo-

sent de faire pour préparer les écoliers au choix d'une vocation.

Zoug.

La Direction de l'Instruction publique a fait distribuer aux élèves qui allaient quitter l'école : 1° la brochure « Le choix d'une profession manuelle » publiée par la Société suisse des métiers ; 2° un appel aux parents les invitant à consulter, avant de choisir un métier pour leurs enfants, le Conseil cantonal d'éducation, la Commission cantonale d'apprentissage et surtout les membres du corps enseignant.

En 1917, distribution des brochures Stocker, Krœnlein et Widmer.

Fribourg.

L'inspecteur cantonal d'apprentissage donne des renseignements et des conseils sur le choix d'une profession.

Soleure.

Au milieu de février 1916, un Office cantonal du travail a été chargé de collaborer avec les commissions scolaires et les instituteurs au placement en apprentissage des jeunes gens qui sortent de l'école. Toutes les démarches en vue de ce placement sont absolument gratuites. Des formules d'inscription sont adressées aux maîtres d'école ; ceux-ci sont invités à interroger leurs élèves sur ce qu'ils se proposent de faire quand ils auront quitté leur classe. Des renseignements pourront aussi être demandés aux parents au moyen d'un formulaire spécial. De son côté, la caisse cantonale cherchera par des subsides à aider les jeunes gens à apprendre un métier conforme à leurs aptitudes.

Le 21 mars 1917, le Département de l'Education adresse : 1° aux maîtres la brochure de Höhn qui devra rester dans la bibliothèque de la classe ; 2° aux élèves qui vont sortir de l'école, la brochure de Stocker. Chaque membre du corps enseignant doit faire tout ce qui dépend de lui pour amener ses élèves à apprendre une profession qui lui convienne réellement.

Bâle-Ville.

1. *Circulaire du Département de l'Instruction publique aux directeurs des établissements d'instruction secondaire.*

(Du 22 novembre 1915.)

Plus que jamais, les amis de la jeunesse se sont rendu compte,

pendant ces derniers mois, que nous ne vouons pas assez notre attention au choix d'une profession. Nous nous imaginons avoir assez fait quand les jeunes gens ont été libérés des écoles. Nous les croyons suffisamment préparés aux devoirs de la collectivité et nous les abandonnons aux vicissitudes de la vie. Nous nous sommes trop peu occupés de savoir ce qu'ils vont devenir. s'ils choisiront une profession ou pas. s'ils entreront dans une carrière pour laquelle les capacités intellectuelles ou physiques leur font défaut. Car il n'est pas possible de leur fournir les conseils nécessaires au choix d'une profession sans le concours de l'école et des maîtres, qui connaissent souvent les jeunes gens mieux que ce n'est le cas des parents. Nous prions instamment le corps enseignant de nous accorder ce concours et croyons ne pas nous tromper en comptant qu'il ne nous le refusera pas, dans l'intérêt de notre jeunesse et de l'économie publique suisse.

Le hasard joue encore un trop grand rôle dans le choix d'une profession. Beaucoup d'élèves, malheureusement, ne peuvent pas en choisir une, obligés qu'ils sont de contribuer à augmenter aussitôt que possible le revenu insuffisant du père. Pour ceux-là, il s'agit de gagner vite et autant que possible, sans se soucier du fait que leur gain ne dépassera jamais un modeste salaire journalier.

D'autres se laissent persuader par des amis. Peu de jeunes gens songent à se demander si leurs capacités physiques les rendent aptes à l'exercice du métier choisi. Ils sont obligés ensuite de changer de profession pour corriger la faute commise.

Le concours du corps enseignant peut s'effectuer de la manière suivante :

1. Chaque fois et partout où ils en auront l'occasion, les membres du corps enseignant attireront l'attention des élèves sur l'importance du choix d'une profession. Ils les encourageront à choisir une profession au lieu d'aller grossir la foule des gens sans métier, des manœuvres et des journaliers. La brochure : « Le choix d'une profession » leur fournira de nombreuses indications.

2. Le formulaire d'enquête ci-joint, à remplir par les parents, ainsi que la brochure mentionnée, seront distribués à tous les élèves ayant répondu négativement à la circulaire habituelle concernant l'entrée dans la 5me et 6me classe.

3. Il n'est pas nécessaire de s'occuper des élèves qui continuent à fréquenter une école ou qui se rendent dans la Suisse française (question 4).

4. Si les élèves annoncent avoir trouvé une place d'apprentissage ou un travail assuré, il est nécessaire de vérifier si les indications correspondent à la vérité. Pour cela, on s'adressera directement

aux patrons. Les expériences faites l'année passée ont fait constater que les élèves annoncent souvent une place d'apprentissage imaginaire.

Si le maître ne tient pas à procéder lui-même à cette vérification, il suffira de nous faire savoir la classe et le nom de l'élève, ainsi que le nom et l'adresse du patron. Si l'enquête prouve que les indications correspondent à la vérité, il n'y a plus lieu de s'occuper de cet élève, surtout quand un contrat d'apprentissage a été signé.

5. On vouera enfin une grande attention à tous les élèves qui cherchent une place d'apprentissage ou une occupation.

Quand une profession a été choisie il faut examiner si l'élève possède les qualités requises. Le maître entrera en rapport avec les parents et fera, cas échéant, examiner le jeune homme par le médecin des écoles ou un autre médecin. Il peut aussi s'adresser au Département de l'Instruction publique ou à l'Office d'entremise de placement des apprentis. Toutes ces démarches étant faites, il s'agira de trouver une place d'apprentissage. Ce sera l'affaire de l'Office d'entremise, auquel seront remis les formulaires d'enquête des élèves n'ayant pas encore trouvé de place.

6. Ce dernier retournera aux maîtres les formulaires de tous les élèves auxquels il aura pu procurer une place. Ainsi les maîtres pourront prendre connaissance du résultat.

Le but ne pourra être atteint que par un contrôle permanent et par l'intérêt toujours vif que le maître témoignera aux élèves.

Nous vous prions de soumettre la présente circulaire à une commission restreinte de quelques maîtres s'intéressant spécialement à la question et de nous faire part de leur manière de voir, particulièrement en ce qui concerne le concours de l'école et du corps enseignant. Etant chargés de préparer des propositions pour tous les Départements cantonaux de l'Instruction publique, nous vous serions très obligés si vous nous présentiez votre rapport aussitôt que possible.

*
* *

2. *Circulaire du Département de l'Instruction publique du canton de Bâle-Ville au corps enseignant de l'école secondaire des garçons.* (Janvier 1916.)

Chaque année, un grand nombre d'élèves, armés d'une dose plus ou moins grande de connaissances, quittent notre école secondaire de garçons pour faire leur entrée dans la vie et se préparer à gagner leur pain aussi rapidement que possible et d'une manière offrant le plus de chances de succès. Poussés par les circonstances

défavorables actuelles, beaucoup d'élèves s'efforcent de trouver le plus vite possible un travail rétribué et acceptent sans réfléchir la première petite place qui s'offre à eux. D'autres sont impatients de trouver une bonne place d'apprentissage; ils ne peuvent pas attendre le moment d'en avoir trouvé une et acceptent avec empressement toutes les conditions posées, à la tête desquelles se trouve ordinairement celle d'une entrée immédiate. Il n'y a que peu de garçons assez courageux pour attendre jusqu'au printemps et ayant à cœur de terminer d'abord leur instruction. On voit ainsi, chaque année, une certaine inquiétude s'emparer des élèves des classes supérieures dès le commencement du semestre d'hiver ; avec une hâte fiévreuse, ils commencent à chercher une occupation ou une place d'apprentissage ; la contagion gagne les camarades et nuit aux résultats de l'enseignement et à la marche régulière de l'école. Par la création d'un Office de placement des apprentis, qui est maintenant une institution officielle, on a pu remédier, en partie, aux inconvénients signalés. Mais le fait que ceux-ci existent vraiment et se font sentir davantage chaque année, malgré tous les efforts faits pour les combattre, prouve suffisamment que beaucoup de parents et d'élèves ne savent pas se tirer d'affaire lorsqu'il s'agit du choix d'une profession.

Il est vrai que les garçons manifestent souvent des penchants ; mais ceux-ci sont trop exclusivement orientés dans la même direction pour qu'ils puissent être considérés comme suffisant à un choix judicieux d'une profession. Car, d'après ce que nous communique l'Office de placement des apprentis, la moitié des garçons voudraient entrer dans des bureaux ; les 80 ou 90 % de la moitié qui reste se destinent au métier de mécanicien ou d'électricien. On nous assure en outre que, parmi ces derniers, très peu de jeunes gens atteignent le but qu'ils se sont proposé parce qu'ils ne réussissent pas à trouver de bonnes places d'apprentissage. Tout cela ne prouve-t-il pas que beaucoup de parents manquent complètement d'expérience quand il s'agit du choix d'une profession ?

Ici l'école, qui doit se garder de devenir une institution ne tenant pas compte des exigences de la vie, a certainement une belle tâche à remplir. Notre intention n'est pas de débarrasser les parents de tout souci et de toute responsabilité quant à l'avenir de leurs enfants et de favoriser l'indifférence et l'insouciance qu'on constate dans beaucoup de milieux.

Il s'agit de créer une œuvre de prévoyance qui, en somme, incomberait aux parents. C'est ici l'endroit de faire remarquer une fois de plus que très souvent le maître, du fait qu'il est plus objectif, sait mieux apprécier les penchants et les dispositions des

élèves que les parents et que, parmi ces derniers, il y en a beaucoup qui ne comprennent pas l'importance du choix d'une profession et ignorent les rapports qui devraient s'établir entre eux et les patrons. Ici l'école, en tant que gardienne des intérêts publics, a le droit et le devoir d'agir par tous les moyens dont elle dispose. Elle ne saurait rester indifférente à la question de savoir à qui seront confiés les élèves qui vont la quitter. Elle doit aussi se demander si les parents sont à même de fournir à leurs enfants les conseils nécessaires au choix d'une profession. En nous efforçant de ne pas laisser nos élèves entrer dans la vie sans les avoir entourés de nos conseils judicieux et éprouvés, nous obligerons beaucoup de jeunes gens et beaucoup de parents et contribuerons à rendre plus étroits les liens entre l'école et la maison paternelle.

Il n'est que juste de dire que, dans le choix d'une profession, parents et garçons ne jouissent pas toujours de toute la liberté voulue. Il faut tenir compte des places vacantes. Néanmoins, le hasard joue encore un rôle trop considérable et bien souvent néfaste. Dans des cas malheureusement trop nombreux, le revenu insuffisant du père le pousse à choisir une solution qui ne saurait, à la longue, procurer entière satisfaction au garçon. Une grande partie de notre jeunesse ne pense qu'aux plaisirs et aux jouissances. Les jeunes gens de cette catégorie cherchent à gagner aussi vite que possible, deviennent garçons de peine, manœuvres, ouvriers auxiliaires et exploitent ainsi la situation défavorable de leurs parents. Ils élèvent des prétentions sur une part considérable du salaire hebdomadaire et se procurent en outre des ressources qu'on ne peut pas contrôler. C'est de cette manière qu'a augmenté le nombre déjà assez élevé des gens sans métier, des journaliers, des garçons de peine, des manœuvres, tandis que la main-d'œuvre étrangère envahissait de plus en plus les professions où il s'agit de fournir un travail exact, mais bien payé. Il y a des professions dans lesquelles l'élément étranger prédomine jusqu'à 90 %.

On change alors souvent de place ou de métier, on s'efforce avant tout d'entrer au service de l'Etat pour réparer ce qui a été négligé dans le choix d'une profession.

Nous avons la conviction que le corps enseignant prêtera volontiers son concours à tout ce qui facilitera aux parents et à la jeunesse le choix d'une profession et l'apprentissage professionnel.

L'organisation du conseil d'apprentissage et de l'Office d'entremise de placement des apprentis a déjà réalisé des progrès réjouissants, grâce au contact étroit que le secrétariat du Bureau de placement pour apprentissage maintient avec l'école et avec le monde industriel et commercial.

Il s'agit maintenant d'achever cette organisation. Nous indiquons les points suivants afin de faire voir comment cela peut se faire avec le concours de l'école :

1. De bonne heure déjà et à chaque accasion, on attirera l'attention des élèves sur la grande importance du choix d'une profession et on les préparera à prendre en connaissance de cause une décision d'une si grande portée pour leur avenir. Avant tout, on les mettra en garde contre la tendance à attribuer une trop grande valeur aux emplois dans les bureaux (prolétariat commercial) et on leur fera remarquer la grande proportion de jeunes gens qui veulent tous entrer dans la même profession.

2. Une très grande importance sera accordée à l'allemand et à l'arithmétique, comme étant les branches principales pour tous les métiers ; une place prépondérante sera réservée au calcul de tête. Dans les branches techniques (géométrie, dessin, physique), les maîtres spéciaux orienteront les élèves sur l'importance des professions manuelles, pour autant qne le permet le but assigné à cet enseignement. Il résulte des rapports du Bureau de placement pour apprentissage que les patrons, contrairement à ce qui se passait anciennement, se refusent de plus en plus à prendre en apprentissage des élèves des 1re et 2me classes, précisément parce qu'ils ne sont pas suffisamment bien préparés dans l'allemand. l'arithmétique et le dessin. D'autant plus grande sera l'attention qu'on vouera, dans les classes d'allemand, aux tâches purement pratiques de l'école. Ensuite on recommandera avec insistance aux élèves faibles des classes supérieures de fréquenter les cours de travaux manuels, qui contribueront à leur développement intellectuel et leur fourniront l'occasion d'augmenter leur habileté manuelle. Quand les élèves auront obtenu un certificat attestant leurs aptitudes manuelles ils obtiendront plus facilement une place d'apprenti.

3. Au début de chaque semestre d'hiver, le secrétaire du Bureau de placement pour apprentis fera part à la conférence des maîtres des expériences et observations faites dans l'exercice de ses fonctions et lui présentera un tableau des places qui seront vacantes au printemps suivant. Au commencement du mois de juillet, on distribuera la brochure : « Choix d'une profession » aux élèves qui vont être libérés de l'école.

4. Cette brochure doit être lue et traitée avec les élèves de la IVme classe. Ils pourront ensuite l'emporter chez eux pour la remettre aux parents en même temps qu'un « Guide » imprimé. Les élèves des Ire, IIme et IIIme classes, accomplissant leur dernière année scolaire obligatoire, seront réunis en classe et on procédera avec eux comme avec leurs camarades de la IVme classe. Le

remplaçant du recteur est chargé de prendre les mesures nécessaires.

5. Au commencement de février, on confiera à tous les élèves qui vont quitter l'école un formulaire d'enquête qui devra être remis aux parents et dans lequel ceux-ci devront indiquer leurs vœux quant au choix d'une profession, les démarches entreprises et, cas échéant, les places déjà trouvées. Ces formulaires, une fois rentrés, seront envoyés au secrétaire du Bureau de placement.

Les places trouvées par les parents et par le Bureau de placement seront portées à la connaissance du maître de classe, qui les inscrira dans une liste. Celle-ci sera remise, par le recteur, pour la première fois au milieu du mois de février, puis au commencement et au milieu du mois de mars, au secrétaire du Bureau de placement, qui vérifiera à son tour les indications fournies par les garçons. Les formulaires recueillis seront réunis par classes et ensuite classés.

6. Par des entretiens fréquents avec les élèves pris individuellement, le maître cherchera à s'assurer si les parents s'efforcent de trouver une heureuse solution à ce problème si important, et dans ce but, il se mettra en rapport avec eux. Il fera valoir toute son influence pour que tous les élèves capables trouvent une place d'apprentissage.

Si le maître s'aperçoit que ce sont des raisons financières qui empêchent les parents de choisir la profession correspondant au goût et aux aptitudes de leur enfant il les rendra attentifs aux subsides accordés aux apprentis.

Lorsqu'il sera nécessaire de procéder à un examen médical on adressera l'élève au médecin des écoles, qui procédera gratuitement à cet examen. Les formulaires nécessaires sont fournis par le Bureau de placement ; ils se trouvent aussi dans les salles des maîtres

Si l'une ou l'autre des places annoncées par les jeunes gens paraît être de nature douteuse, on indiquera aux parents les moyens à leur portée pour prendre des informations.

Demandes de libération dans le cours de l'année scolaire :

7. Ce n'est que dans des cas absolument urgents qu'on fournira un préavis favorable aux demandes de libération présentées dans le but d'entrer dans une place de garçon de peine ou de se vouer à une autre occupation ne nécessitant pas d'apprentissage.

8. Les élèves des classes complémentaires qui désirent quitter l'école dans le cours de l'année scolaire devront fournir une attestation écrite certifiant qu'ils ont un engagement assuré et portant la date d'entrée dans la place. Ces cas seront annoncés au secrétariat du Bureau de placement.

9. Le même bureau sera avisé lorsqu'un maître apprendra qu'un élève libéré de l'école se trouve sans place.

10. Les élèves qui ont trouvé une place doivent être mis en garde contre la tentation de la quitter pour des raisons sans importance ou à la suite des difficultés qu'on rencontre souvent au début et qui — l'expérience en fournit la preuve — semblent être autant de pierres d'achoppement. Ils pourront rencontrer des contrariétés et des obstacles réels ou imaginaires et être exposés à des tracasseries et à des fatigues passagères. Mais on les avertira, avec toute l'insistance nécessaire, de ne pas quitter une place ou même changer de profession sans raison vraiment grave et sans avoir mûrement réfléchi. Le but désiré ne peut être atteint que grâce au travail, à la persévérance, à l'endurance et à un effort constant sur soi-même.

On fera bien d'attirer l'attention des jeunes gens sur les difficultés que rencontrent toutes les entreprises dans la période actuelle. On s'efforcera de leur faire comprendre qu'il existe des intérêts communs entre les patrons, les apprentis et l'économie publique dans son ensemble.

Nous espérons que, par une étroite collaboration de tous les organes intéressés, la grande et belle tâche d'introduire notre jeunesse dans la vie productive s'accomplira, à l'avenir, d'une manière plus heureuse et plus riche en résultats, pour le bien de l'individu, de la famille et de la collectivité. Que chacun, à la place qu'il occupe, fasse son devoir sans défaillance.

Bâle-Campagne.

Le paragraphe 17 de la loi sur l'apprentissage, du 17 avril 1916, entrée en vigueur le 1er janvier 1918, prévoit l'entremise de placement des apprentis ainsi que la collaboration de la Chambre de travail cantonale. — Après un rapport de M. Bay, chef du Département de l'Instruction publique, présenté à la conférence cantonale du corps enseignant, le 30 octobre 1916, à Liestal, celle-ci, à la suite d'une discussion approfondie, accepta les propositions prévoyant une organisation cantonale. Cette dernière fut créée après que, à la fin du mois de décembre. une nombreuse réunion d'intéressés eut discuté les mêmes propositions.

* * *

1. *Circulaire au corps enseignant de la VIIIe classe primaire, des écoles secondaires et des collèges de district, concernant les Conseils d'apprentissage.* (Du 4 janvier 1917.)

En exécution des décisions de la conférence cantonale du corps

enseignant, tenue le 30 octobre 1916, une commission composée du comité de la société pédagogique, de représentants des écoles secondaires supérieures, d'autres établissements d'instruction, ainsi que des associations professionnelles, a créé un office cantonal d'apprentissage, après avoir pris connaissance des travaux préliminaires du chef du Département de l'Instruction publique et du directeur de la Chambre de travail cantonale.

C'est vous qui êtes chargé de remplir les fonctions de conseiller dans votre commune ou dans votre école. Libre à vous de provoquer la création d'une commission locale de prévoyance, dans le sens d'une des décisions de la conférence cantonale, si le besoin s'en fait sentir. Vous voudrez bien nous en aviser en nous indiquant en même temps les noms des membres.

Vous recevez ci-joint :

1° Pour votre orientation, la brochure : « Guide pour le choix d'une profession ». Elle devient propriété de votre école et devra figurer dans l'inventaire.

2. Le nombre d'exemplaires correspondant au nombre des élèves :

a) d'une lettre explicative aux parents des élèves qui vont quitter l'école;

b) de la brochure : « Du choix d'une profession et du succès dans la vie », destinée aux parents;

c) de questionnaires.

Nous vous invitons à traiter dans vos leçons la question du choix d'une profession et son importance et de faire remettre aux parents par les élèves la lettre et la brochure mentionnées sous 2 *a* et 2 *b*. Nous vous invitons également à entrer personnellement en rapport avec les parents, pour autant que cela sera possible. Plus tard, c'est-à-dire encore dans le cours de l'année scolaire, vous ferez remplir les questionnaires, à remettre ensuite à la Chambre de travail, afin de vous orienter sur ce qui a été fait dans le domaine du choix d'une profession.

Pour tous les détails, vous voudrez bien consulter les décisions prises par la conférence cantonale du corps enseignant et qui vous ont été remises en son temps. A l'occasion des conférences de district, qui auront lieu prochainement, M. Ernest Seiler, directeur de la Chambre de travail, fournira toutes les explications nécessaires en ce qui concerne la mise en pratique de notre organisation. En cas de besoin, vous voudrez bien vous adresser à lui en toute confiance. Le soussigné lui aussi (c'est-à-dire le chef du Département de l'Instruction publique) se met volontiers à votre disposition.

C'est de la collaboration joyeuse et circonspecte du corps ensei-

gnant que dépendra en premier lieu la réussite de cette entreprise patriotique, si importante pour notre économie publique. Nous comptons sur vous !

* * *

2. *Lettre explicative aux parents de nos élèves, concernant le choix d'une profession.*

Votre enfant est entré dans la dernière année de la scolarité obligatoire et pourra, pour raison d'âge, quitter l'école au printemps prochain.

Mais nous nous permettons de vous recommander chaleureusement, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves des écoles secondaires et des collèges de district, de ne faire usage de cette disposition légale que lorsque vous aurez en vue, pour votre enfant, une situation assurée ou une place d'apprentissage correspondant à son développement et à ses dispositions physiques et intellectuelles. Si tel n'est pas le cas, vous lui rendrez un grand service en lui faisant fréquenter l'école, en vue de compléter son instruction, même au-delà de la scolarité obligatoire, une bonne instruction générale étant, dans la plupart des cas, le meilleur capital dont les parents peuvent doter leurs enfants avant qu'ils fassent leur entrée dans la vie. Nous vous engageons donc à bien réfléchir avant de prendre une décision.

Si les circonstances vous obligent à retirer votre enfant de l'école à la fin de l'année scolaire, vous aurez à envisager sérieusement l'importante question de savoir quelle profession vous voulez lui faire apprendre. Avec le choix d'une profession, vous déterminez plus ou moins l'avenir de votre enfant. C'est pourquoi il est dans votre intérêt et dans celui de votre enfant de vous décider à temps.

Pour autant que cela dépendra de vous, vous ferez bien de lui faire apprendre une profession pour laquelle il possède les qualités physiques et intellectuelles indispensables. Les garçons devraient devenir de bons artisans au lieu de se tourner vers une occupation ne nécessitant aucun apprentissage, journaliers, garçons de peine, etc. Les fils de paysans devraient, dans la mesure du possible, continuer l'exploitation agricole de leur père. N'estimez pas au-dessus de sa valeur le travail d'un commis ou employé de bureau. Il faudrait en outre réserver les carrières scientifiques aux jeunes gens faisant preuve de qualités et de capacités tout à fait remarquables.

Pour les jeunes filles aussi, nous recommandons un apprentissage régulier, spécialement celui d'une profession pouvant préparer aussi à la direction d'un ménage (passementière, couturière,

lingère, modiste, etc.). On devrait avant tout accorder l'attention nécessaire à la cuisine, l'hygiène de l'alimentation, la tenue du ménage, comme constituant une des principales sources de prospérité. C'est pourquoi nous vous recommandons de placer votre fille dans une école ménagère ou dans une institution similaire.

Nous vous engageons aussi à lire la brochure ci-jointe : « Du choix d'une profession et du succès dans la vie ».

L'avenir de nos élèves ne nous étant pas indifférent, nous vous adresserons plus tard un formulaire d'enquête pour savoir si et dans quel sens vous avez pris une décision. Si vous avez l'intention d'envoyer votre enfant dans la Suisse romande nous vous recommandons d'être prudents et de vous entourer de renseignements.

Le maître de classe vous prêtera volontiers l'appui de ses conseils. Adressez-vous aussi en toute confiance à l'Office cantonal du travail, qui fonctionne comme bureau de placement des apprentis et qui, grâce à ses nombreuses relations et à sa grande expérience dans ce domaine, vous renseignera sur la situation des différents métiers et vous prêtera son appui dans l'établissement du contrat d'apprentissage. Il a pour mission d'aider par tous les moyens en sa possession les parents et les tuteurs des jeunes gens libérés de l'école.

* * *

3. Le 27 février 1917, le président de la Conférence cantonale du corps enseignant et le directeur de l'Office cantonal du travail ont adressé aux maîtres de la VIIIme classe primaire, des écoles secondaires et des collèges de district, une circulaire contenant des conseils et indications d'ordre pratique.

Schaffhouse.

Après avoir éloquemment justifié (8 février 1916) la collaboration de l'école dans l'orientation de la jeunesse, le Conseil d'éducation adresse aux maîtres la brochure de Höhn. Les commissions scolaires sont invitées à répondre à ces deux questions : Combien de garçons et combien de filles sont sortis de l'école en 1916? Quelle profession ont ils choisie?

Le 30 novembre de la même année, la Direction de l'Instruction publique conseilla la nomination, dans toutes les localités où le besoin se fera sentir, d'une commission spéciale dans laquelle le corps enseignant, le commerce, l'industrie, etc., seront représentés et qui s'efforceront de former de bons apprentis.

Appenzell Rhodes-Extérieures.

Par circulaire du 11 novembre 1915, aux commissions scolaires, l'autorité cantonale fait remarquer que dans un canton voué presque exclusivement à une seule industrie, le choix d'une profession n'en revêt pas moins une particulière importance. Il ne faut pas qu'en dédaignant les travaux manuels la jeunesse laisse des étrangers se faire une situation indépendante et prospère alors que les Suisses sont relégués dans des conditions inférieures ou doivent se résoudre à l'émigration.

Le 27 novembre de la même année, la Direction de l'Instruction publique fait remarquer aux maitres d'école combien la position des personnes qui ont fait un apprentissage est plus favorable que celle des personnes qui, pour une raison ou pour une autre, sont entrées dans la vie, aussitôt après leur libération de l'école, comme commissionnaires, manœuvres, etc.

« Ceux qui n'ont pas de profession déterminée, l'expérience le prouve, sont dans les plus mauvaises conditions de travail. Ils doivent fournir le plus d'heures de labeur et le plus gros effort physique pour le salaire le plus bas et, quand un arrêt dans les affaires survient, ils sont les plus exposés à se trouver dans la rue sans ouvrage et sans pain.

» Si tant de jeunes gens s'exposent à un sort pareil, c'est souvent que leur pauvreté les oblige à apporter le plus tôt possible un modeste gain au foyer paternel. C'est dans ces cas-là qu'une bienveillante intervention s'impose. Il y a dans toutes les communes appenzelloises des sociétés de secours pour apprentis, des caisses pour subsides, etc., il ne faut pas craindre de solliciter leur appui. Une caisse cantonale, spécialement fondée dans ce but en 1904, est prête aussi à venir en aide aux jeunes Appenzellois qui voudraient faire un apprentissage manuel ou entrer dans une école d'art ou de métiers.

» Les maîtres d'école sont particulièrement bien placés pour conseiller leurs élèves et demander pour eux l'assistance des institions charitables. »

Appenzell (Rhodes-Intérieures)

La Commission scolaire cantonale a chargé l'inspectorat des écoles d'agir sur les élèves pour qu'ils adoptent plus souvent un métier manuel. Une société s'est fondée pour soutenir par des conseils, des subsides, des offres de places, les jeunes gens peu fortunés, mais bien doués.

St-Gall.

En février 1916 et en janvier 1917, le Conseil d'éducation a exhorté les maîtres à ne rien négliger pour diriger les jeunes gens dans une bonne voie : « Observation suivie de chaque élève quant à sa santé, à ses tendances, à ses aptitudes, à ses conditions sociales ; provocation de lettres confidentielles, où les élèves dévoileraient leurs rêves d'avenir ; réunions avec les parents ; entente avec les commissions d'apprentissage ; recherche de places convenables ; demandes de subsides, etc. »

Grisons.

Le Département d'Education, dans sa circulaire du 15 février 1916, fait remarquer que le choix d'une profession ne dépend pas seulement des dispositions naturelles et des désirs du jeune homme, mais de certaines conditions économiques. Il ne suffit pas de se préparer à un métier, il faut avoir la quasi certitude qu'on trouvera l'occasion de l'exercer. Il y a des professions qui sont encombrées, d'autres qui manquent de bras. Les commissions scolaires et les maîtres sont invités à se tenir au courant de ces fluctuations. Actuellement, par exemple, le canton des Grisons se voit privé de la main-d'œuvre étrangère ; il faut que les places devenues libres soient occupées par des enfants du pays. Si le maître d'école veut se consacrer à conseiller, diriger, soutenir ses élèves dans l'apprentissage d'un métier, il exercera une influence décisive sur l'avenir de la nation.

En mars 1917, le Département d'éducation insiste encore et envoie aux maîtres une brochure qui devra être lue et commentée en classe.

Argovie.

Circulaire du Département de l'Instruction publique aux commissions des collèges de district et des écoles communales ainsi qu'au corps enseignant des collèges de district, des écoles complémentaires et des écoles communales. (Du 15 juillet 1916.)

Faute de place, nous renonçons à reproduire in-extenso cette circulaire, qui expose longuement et en excellents termes toute la question de l'orientation professionnelle des écoliers. Les faits et les arguments invoqués ne diffèrent guère d'ailleurs de ceux auxquels Zurich et Bâle ont fait appel.

Il y a cependant un point qui demande à être relevé, c'est le suivant :

« Chaque commission scolaire nommera une commission de placement des apprentis, dans laquelle elle possèdera une délégation et qui comprendra en outre des représentants d'associations professionnelles et du corps enseignant. Cette commission recevra des instituteurs, avant la fin de l'année scolaire, communication du nom des élèves qui se seront décidés à entrer en apprentissage et qui chercheront une place. La commission de placement se mettra en rapport avec les associations professionnelles de l'industrie, du commerce, de l'agriculture, avec les unions des arts et métiers, etc., en vue de connaître les places vacantes, la durée et les conditions de l'apprentissage, les prestations financières, etc. Ensuite elle mettra en relations les patrons et les jeunes gens qui désirent trouver une place Cette œuvre d'entremise fonctionnera ainsi sur la base de l'offre et de la demande, et il sera possible de tenir compte des dispositions individuelles des futurs apprentis.

Dans les petites communes rurales, où un nombre restreint d'élèves quittent l'école et où la plupart entrent dans l'entreprise du père, l'organisation sera plus simple que dans les grands centres industriels et dans les villes. Ici, il se peut que le maître assume et exerce à la fois les fonctions de conseiller d'apprentissage et d'intermédiaire entre les patrons et ses élèves. Plusieurs communes voisines les unes des autres pourront aussi se réunir et créer une commission commune.

L'essentiel, pour le moment, c'est que l'on se mette partout au travail, avec prudence et énergie, et qu'on fasse profiter les œuvres à créer ou existant déjà des expériences faites un peu partout dans ce domaine. Ce n'est qu'ainsi que, grâce à la collaboration active de tous les cercles intéressés, nous parviendrons peu à peu à introduire la jeunesse dans une voie productive, d'une manière avantageuse pour elle et profitable à la communauté.

Le Département de l'Instruction publique se réserve le droit de faire procéder à une enquête, au moment qui lui paraîtra opportun, afin de se rendre compte si et de quelle manière les mesures préconisées auront été exécutées et de connaître les organisations créées ainsi que les résultats obtenus. »

* * *

« Choix d'une profession et conseils d'apprentissage » fut le sujet mis à l'ordre du jour de la conférence cantonale du corps enseignant, tenue à Zofingue le 21 août 1916. Des rapports furent présentés par M. Hiestand, directeur de l'œuvre de prévoyance en faveur de l'enfance de la ville de Zurich, et par M. Kim, secrétaire du Département de l'Instruction publique, à Aarau.

Thurgovie.

Dans une circulaire de janvier 1917, le Département d'éducation caractérise fort bien la conception erronée de la vie que nourrissent certains parents. Ceux-ci croient que le travail manuel rend l'existence plus dure. Manier une plume dans quelque bureau, occuper quelque fonction publique leur paraît au contraire le gage d'une vie facile. Ces parents ne remarquent pas la concurrence acharnée qui sévit dans le monde des employés de bureau, les efforts qu'il faut soutenir pour s'y faire une place, la peine qu'on y éprouve à pourvoir à ses besoins avec un maigre salaire.

C'est au maître d'école à combattre ces illusions déplorables. C'est à lui aussi à éclairer les élèves et leurs parents sur les forces physiques et intellectuelles qu'exige telle ou telle profession, à corriger aussi les idées fausses que les parents se font souvent des aptitudes de leurs enfants, à montrer enfin que, quelle que soit la vocation choisie, l'on n'y trouvera satisfaction que par un travail assidu.

Le Département recommande aux maîtres de s'inspirer des conseils de Stocker et leur adresse aussi la brochure distribuée dans le canton de Zurich. Il leur fait tenir d'autre part un questionnaire que chaque élève sur le point de quitter l'école devra remplir consciencieusement.

Vaud.

Le Département de l'Instruction publique a adressé, le 8 mars 1917, aux commissions scolaires et aux membres du personnel enseignant primaire du degré supérieur la circulaire suivante :

« Au moment où une partie de notre jeunesse va quitter nos écoles pour entrer dans la vie active, le devoir des autorités est de se préoccuper de faciliter à ces jeunes gens le choix d'une carrière conforme à leurs aptitudes et, dans la mesure du possible, à leur goût. Aujourd'hui, plus que jamais, ce devoir est pressant. L'invasion de la main-d'œuvre étrangère, suspendue momentanément, mais qui reprendra après la guerre, l'émigration de nos meilleures forces, l'abandon de la campagne pour la ville, soulèvent des problèmes dont dépend l'avenir du pays.

» Nos divers corps de métiers ne recrutent presque plus d'apprentis. Nos jeunes gens, dans les villes surtout, poussés le plus souvent par leurs parents, cherchent à gagner immédiatement un salaire, si petit soit-il, et s'engagent comme commissionnaires, garçons de peine, journaliers, manœuvres, etc. D'autres, qui

pourraient faire beaucoup mieux, bornent leur ambition à un travail de bureau tout machinal. Aussi le nombre de ceux qui n'ont pas de métier et qui traînent une vie misérable ou mesquine grandit.

» Il faut absolument réagir, avec énergie, contre une tendance qui pourrait entraîner les plus graves conséquences, et il appartient à l'école de prendre sa part de cet effort.

* * *

» Nous tenons d'abord à rappeler que l'enseignement donné à notre jeunesse ne doit pas tomber au niveau d'un plat utilitarisme ; il visera avant tout à former des hommes dans le sens le plus complet du terme. Cependant, le maître n'oubliera jamais que ses leçons ne sont pas faites pour l'école, mais pour la vie. Il se demandera chaque jour : Mon influence éducative est-elle réelle ? Mon enseignement éveille-t-il chez mes élèves la conscience de leur responsabiliié? Forme-t-il et fortifie-t-il leur caractère ? Les prépare-t-il aux luttes de l'existence ? Les rend-il aptes à un travail pratique ? Les oriente-t-il vers une activité féconde ?

» Les circonstances actuelles, par exemple, ont fait toucher du doigt l'importance de l'agriculture. Les classes rurales devront donc chercher à maintenir dans les villages le plus grand nombre possible de jeunes gens intelligents. Les moyens dont dispose l'école pour atteindre ce but sont limités, mais en manifestant lui-même son goût pour les travaux des champs, en cherchant à en faire comprendre la noblesse, en inspirant, par ses paroles, comme par son exemple, l'amour de la nature, l'instituteur pourra accomplir une œuvre excellente. La création de jardins d'essais agricoles, les pépinières scolaires tant fruitières que forestières et telle initiative analogue sont hautement recommandables. Rien ne sera superflu de ce qui contribuera à faire pénétrer jusqu'au fond de nos âmes l'attachement au sol qui nous nourrit.

» A la ville, l'instituteur ne perdra pas une occasion de remettre en honneur les métiers manuels. Il conduira ses élèves, chaque fois qu'il le pourra. dans des ateliers bien organisés Il ne craindra pas de consacrer une ou deux leçons à telle ou telle industrie. Il s'efforcera d'inculquer à ses élèves les qualités d'initiative, de persévérance, d'ordre, qui font le bon artisan, de même que le bon industriel et le bon commerçant.

» Enfin, quand le moment approchera où l'écolier devra entrer dans la vie pratique, l'instituteur sera particulièrement bien placé pour lui donner de judicieux conseils. Le maître d'école connaît souvent mieux le caractère et les aptitudes d'un jeune homme que ses parents eux-mêmes. En se mettant en rapport avec ces der-

niers, il pourra leur éviter parfois d'amères déceptions. Quelques sages indications, quelques mots prononcés au bon moment, avec tact, ou même une simple suggestion pourront avoir les conséquences les plus heureuses pour l'avenir d'un enfant. Si les membres du corps enseignant ont besoin d'un renseignement, les commissions d'apprentissage et le Département de l'Agriculture, de l'Industrie et du Commerce s'empresseront de le leur donner.

» MM. les membres du corps enseignant du degré supérieur trouveront ci-joint un questionnaire auquel ils voudront bien répondre; ils le transmettront à la Commission scolaire qui le fera parvenir au Département avant le 1er avril prochain. il importe qu'on sache d'une manière aussi exacte que possible le nombre des jeunes gens qui se proposent d'entrer en apprentissage et quelles professions ils ont l'intention d'embrasser. Les données précises qui lui parviendront permettront au Conseil d'Etat de prendre les mesures que commandera le bien du pays. »

Les résultats de cette enquête furent les suivants :

Elèves sortis des classes au printemps 1917 : 2249 garçons et 2217 filles, total 4466.

Se destinent à l'agriculture :	919 garçons,	479 filles,	total 1398.
Apprennent un métier :	905 »	629 »	» 1534
N'apprennent aucun métier :	460 »	1076 »	» 1536.

Ce sont les industries du fer qui attirent le plus nos jeunes gens : 44 %, puis l'alimentation 18 %, le travail de bureau, le commerce, l'enseignement 17 %, l'industrie du bois 9 %, l'habillement 5 %, le bâtiment 4 %, les arts graphiques 3 %.

Chez les filles, les couturières, modistes, lingères sont les plus nombreuses, 58 %. Viennent ensuite les employées de bureau 9 %, les cuisinières 8 %, les blanchisseuses 5 %, l'enseignement 4 %[1].

Valais.

Dans le Valais, presque tous les jeunes gens restent attachés à la campagne. Les examens d'apprentissages montrent pourtant qu'un nombre croissant de jeunes Valaisans se vouent aux métiers les plus usuels. Le Valais se sent donc moins menacé que d'autres contrées de la Suisse.

Néanmoins, le Département de l'Education a cru devoir aussi (circulaire du 12 février 1916) inviter les commissions scolaires et

[1] Voir compte-rendu du Département pour 1917.

les membres du corps enseignant à s'intéresser à la vocation que choisissent leurs élèves. Ils auront en particulier à lutter contre la tendance, qu'ont trop de Valaisans, à quitter leur canton, « à sacrifier les biens supérieurs, pour aller chercher dans les hôtels ou les établissements publics un gain rapide et élevé ».

Genève.

Comme on l'a vu plus haut, le Département de l'Instruction publique a facilité de tout son pouvoir les recherches de M. Fontègne[1].

[1] Les cantons que nous n'avons pas nommés n'ont, à notre connaissance, rien tenté de spécial dans le domaine de l'orientation professionnelle des écoliers.

TROISIÈME PARTIE

Lois et Règlements cantonaux.

Canton de Zurich.

I. Plan d'études pour l'enseignement des travaux à l'aiguille à l'école populaire du canton de Zurich.
(Du 9 mai 1916.)

But et directions générales.

L'enseignement des travaux à l'aiguille a pour tâche d'inculquer aux élèves filles les éléments du tricotage, du crochetage, de la couture, du raccommodage et de la broderie. En attendant que soit atteint un certain degré d'habileté, on se servira, pour les premiers ouvrages, de petits objets pouvant être employés à l'école et à la maison.

En copiant et en dessinant des patrons, en les moulant et en prenant elles-mêmes les mesures, les jeunes filles apprendront à confectionner elles-mêmes des vêtements simples d'un usage quotidien. En leur faisant dessiner, puis exécuter des ornements simples, on développera leur sens esthétique; ces deux activités leur procureront l'amour d'un travail manuel utile.

On accordera une importance particulière à de nombreux exercices de raccommodages et à un travail soigné et consciencieux; on fortifiera par là le sens de l'exactitude, de l'ordre, de la propreté et de l'économie.

L'enseignement se donnera par classe. Chaque exercice élémentaire, chaque partie d'un objet devront être commencés et exécutés en même temps par toutes les élèves, divisées éventuellement en sections. Par de brèves explications basées sur l'intuition, on renseignera les élèves sur le but, la forme et la matière de chaque

objet ; au moyen de modèles appropriés et en exécutant le travail devant elles, on leur apprendra à l'exécuter elles-mêmes. On tendra toujours à ce qu'elles travaillent avec intelligence et autant que possible sans aide.

Les travaux supplémentaires nécessités par un enseignement donné en classe doivent être à la portée de toutes les élèves et de difficulté égale ; on s'en occupera, au moment voulu, avec l'ensemble de la classe et on les fera exécuter par les élèves désignées. On fournira l'occasion aux jeunes filles d'appliquer dans ces ouvrages ce qu'elles ont déjà appris dans les leçons précédentes, de même qu'elles pourront faire la preuve de leurs capacités dans le dessin. On choisira ces ouvrages de manière à ce que la maîtresse trouve le temps nécessaire pour s'occuper des élèves faibles.

Les objets à employer à la maison seront choisis, dans le cadre du présent plan d'études, en tenant compte des circonstances locales. Après que le sens des formes aura été éveillé par le moulage des patrons (sur des élèves, des bustes d'enfants, des poupées), on fera établir tous les patrons d'après le « Manuel des travaux à l'aiguille », de J. Schärer, obligatoire pour toutes les écoles d'ouvrages du canton de Zurich.

II. Plan d'études pour l'enseignement ménager à l'école populaire du canton de Zurich (du 14 novembre 1916).

(8me classe primaire et 2me classe secondaire.)

1. L'enseignement dans les écoles pourvues de cuisines scolaires. 4 leçons.

A. But.

L'enseignement doit former la base de tous les travaux de ménage qui peuvent être exécutés dans la cuisine scolaire. Il doit fournir aux élèves les indications pratiques propres à servir d'introduction à l'hygiène de l'alimentation, développer en elles le goût et l'amour des occupations ménagères, et les habituer à la ponctualité, à l'ordre, la propreté et l'économie.

B. Directions générales.

1. La théorie marchera de pair avec la pratique. On enseignera aux élèves à ne pas travailler machinalement. L'enseignement sera toujours basé sur les notions déjà acquises. Des expériences nouvelles seront provoquées par des observations personnelles faites par les élèves dans les différents travaux de ménage.

2. Dans les travaux de cuisine, ce n'est pas au nombre et à la

variété des plats qu'on attribuera le plus d'importance, mais bien à l'exposé détaillé, systématique et progressif de la manière la plus simple de préparer les mets.

3. Pour l'exécution des travaux pratiques, les élèves seront divisées en groupes de deux, pour autant que cela sera possible, afin qu'elles aient toutes l'occasion de s'y consacrer d'une manière égale. On leur fournira ainsi l'occasion d'acquérir, par des exercices et des expériences variés, une certaine habileté dans les travaux du ménage.

4. En vue de ces exercices, il ne faut pas que les classes comptent trop d'élèves. Elles ne compteront plus de 16 élèves que lorsqu'on disposera d'assez de potagers et d'ustensiles. Dans aucun cas, il ne faudra dépasser le maximum de 24.

5. Il est loisible à l'institutrice d'opérer des changements dans le programme à condition toutefois que ceux-ci n'aillent pas à l'encontre du but. Les leçons de nettoyage et de lessive, par exemple, seront intercalées suivant les circonstances; mais on devra les traiter à plusieurs reprises. En outre, les maîtresses ont pleine et entière liberté de remplacer par des mets équivalents l'un ou l'autre des mets indiqués, suivant les circonstances locales et les exigences du moment.

6. Les travaux d'entretien et de nettoyage seront exécutés par les élèves divisées en groupes dont chacun vaquera à ces occupations pendant un mois. Ils forment une partie importante de chaque leçon. Dans chaque leçon, on calculera en outre le prix de revient des mets et on inscrira les dépenses dans le livre des comptes de ménage.

7. Les mets préparés formeront les repas des élèves; ces repas permettront de donner des instructions sur le service de table.

C. Programme.

a) Branches d'enseignement.

1. La cuisine et son installation.
2. Eau froide et eau chaude et leur emploi à la cuisine et dans le ménage.
3. Aliments et substances alimentaires : leur importance pour le corps humain; aliments de luxe.
4. Digestion et organes de la digestion.
5. Conditions que doit remplir la nourriture quotidienne; composition de menus pour une table simple.
6. Principaux procédés chimiques de la cuisson.
7. Arithmétique et comptabilité domestiques.
8. Notions essentielles de la cuisine des malades.

9. Travaux pratiques :
   a) Entretien du fourneau et de la cuisine.
   b) Cuisson d'un certain nombre de mets simples.
   c) Service de table.
   d) Lavage et dégrossissage du linge de cuisine.
   e) Tenue des comptes de ménage.

b) Répartition des branches d'enseignement en 40 leçons.

1. Introduction à la cuisine scolaire. Etablissement des comptes de ménage. Distribution des emplois. Premiers exercices.

2. Fourneau. Batterie de cuisine. Allumage du fourneau. Effet produit par le feu sur l'eau et sur les aliments. Mets du jour : consommé à la pâte. Service de table. Desservir. Remettre en place les objets et ustensiles employés.

3. Les aliments, leur rôle, leur composition. L'eau dans le ménage et à la cuisine. Mets du jour : soupe aux pommes de terre. Travaux de nettoyage. Répétition.

4. Substances alimentaires. Leur importance, la composition du lait servant de point de départ. Sortes de lait. La cuisson du lait. Mets du jour : bouillie au maïs ou pouding à la semoule au sirop ou avec des fruits cuits.

5. Le lait. Répétition et suite. Moyens de contrôler le lait, prix. Conservation. Lait pour enfants, manière de le leur présenter. Traitement du biberon. Mets du jour : bouillie au riz, fruits séchés (autocuiseur).

6. Produits lactés. Le beurre. Fromage mou. Petit lait. Comparaison entre la valeur nutritive et le prix. Importance du beurre pour la cuisine des malades. Mets du jour : fromage mou, beurre obtenus à la cuisine, petit lait et pommes de terre en robe de chambre.

7. Produits lactés. Le fromage. Rôle du fromage mou, du fromage gras et du fromage maigre dans l'alimentation. Mets du jour : beignets au fromage et salade.

8. Les céréales. Espèces, culture, moisson, caractères distinctifs. Importance comme aliment. Avoine : ce qu'on en fait ; valeur pour la cuisine. Valeur pour adultes et enfants. Mets du jour : bouillie à l'avoine et pruneaux cuits ; cuisson dans l'autocuiseur.

9. Les céréales. Suite. Le froment : caractères distinctifs, produits de la mouture et leurs éléments. Rôle du gluten et de l'amidon. Altération de la farine sous l'influence de la graisse et de la chaleur (sautés, rôts). Mets du jour : soupe à la farine rôtie et fromage.

10. Aliments préparés avec la farine. Pâtes alimentaires. Importance et préparation du pain. Valeur alimentaire, digestibilité, prix

des sortes de pain les plus usitées. Valeur des pâtes alimentaires. Notions essentielles à la base de leur préparation. Mets du jour : consommé aux pâtes d'Italie, quenelles et rhubarbe.

11. Les œufs. Substances et valeur nutritives. Prix. Importance des œufs dans la cuisine des malades. Moyens d'apprécier les œufs. Conservation, cuisson (œufs durs et œufs à la coque). Mets du jour : œufs pochés et épinards.

12. Les légumineuses. Espèces, caractères, culture, modes de conservation. Substances nutritives, règles générales à observer dans leur préparation. Mets du jour : soupe aux petits pois et au sagou (autocuiseur), croûtes aux fruits.

13. Aliments tirés des légumineuses. Espèces, valeur, manière de les préparer. Mets du jour : légumineuses en côtelettes et poires cuites.

14. Légumes frais. Valeur nutritive et prix des différentes espèces. Règles générales à observer dans leur préparation. Mets du jour : soupe aux légumes.

15. Légumes frais (répétition et suite). Manières de conservation. Travail du jour : mettre des haricots au sel ; préparatifs pour le séchage. Mets du jour : haricots verts et pommes de terre au sel.

16. La pomme de terre. Culture, récolte, espèces, substances et valeur nutritives, manière de les préparer. Mets du jour : pommes de terre à la fribourgeoise, salade aux haricots et aux carottes.

17. Fruits. Espèces ; leur valeur dans l'alimentation des personnes bien portantes et des malades ; prix ; emploi ; modes de conservation. Mets du jour : pruneaux étuvés et quenelles de maïs.

18. Graisses. Rôle de la graisse dans notre corps et dans la cuisine. Manière de la conserver ; espèces. Mesures à prendre quand la graisse prend feu. Modes de conservation de graisses mélangées. Mets du jour : pommes de terre grillées et salade pommée ou aux choux.

19. La viande. Valeur et substances nutritives. Achat, manières de la préparer à la cuisine. Viande de porc ; valeur nutritive ; digestibilité ; emploi. Cuisson de la viande ; daube. Mets du jour : porc garni ; choux et pommes de terre cuites avec la viande.

20. La viande, répétition et suite. Viande de bœuf ; achat, valeur nutritive, digestibilité. Règles pour la cuisson. Mets du jour : bouillon, bœuf bouilli garni.

21. La viande. Catégories. Viande hachée. Saucisses. La grillade. Mets du jour : biftecks hachés et choux frisés étuvés.

22. La viande. Suite. Dépouilles. Valeur nutritive, prix. Notre appareil de digestion et la digestion. Mets du jour : poumons et cœur en sauce avec riz ou foie rôti avec salade aux pommes de terre.

23. Les os. La colle forte. Mets spéciaux pour malades. Règles pour leur préparation et la manière de les servir. Mets du jour : potage à la crême d'orge, soufflée au lait. Soin à donner aux malades; la chambre du malade ; les pansements, écharpes, compresses, etc.

24. Aliments de luxe : *a)* épices, *b)* boissons. Leur influence utile et nuisible. Succédanés. Achat et emploi. Mets du jour : thé noir et pommes au pain.

25. Composition de repas. Principes à observer. Mets du jour : soupe aux légumes d'hiver, boulettes de viande en sauce blanche, raves étuvées.

26. Jours de fête dans la famille. Préparatifs et surprises. Pâtisserie de Noël. Mets du jour : cacao et pain.

27-28. Le nettoyage. L'amour de l'ordre et de la propreté et leur importance pour l'individu, la famille et la maison. Règles générales à observer dans les nettoyages. Travail du jour : nettoyage de la cuisine et des ustensiles. Mets du jour : soupe aux pois ou aux lentilles.

29. 30. 31. La lessive. Importance du linge propre pour le corps et le ménage. Matières employées pour la lessive. Triage du linge et, si possible, manière de le tremper comme travaux préparatoires. Lavage du linge trempé, étendage. Remise en état de la chambre à lessive. Mets du jour : lard, haricots et pommes de terre.

32. Les céréales. Répétition et notions supplémentaires. Mets du jour : croûtes au maïs et compote de poires ou de pruneaux secs.

33. Lait et produits lactés. Répétition. Mets du jour : café au lait avec gâteau au séret ou au fromage.

34. Légumes frais et pommes de terre. Répétition et notions supplémentaires. Légumes printaniers et tardifs. Mets du jour : beignets aux pommes de terre et salade aux choux.

35. Les œufs. Répétition. Mets du jour : omelettes et marmelade de pommes.

36. La friture et les sautés. Règles fondamentales. Mets du jour : cornettes aux œufs et café au lait.

37. Intestins et graisses. Répétition. Mets du jour : tripes et pommes de terre frites. Modes de conservation des graisses mélangées.

38. Nettoyage du printemps à la cuisine. Mets simples.

39. Préparation d'un repas du dimanche en répétant les règles y relatives.

40. Conclusion. Revision des comptes de ménage et du matériel de cuisine. Mets du jour : rôti de bœuf ou de porc avec purée de pommes de terre.

II. L'enseignement dans les écoles sans cuisine scolaire.
1-2 leçons.

En raison du temps limité qui est réservé à cet enseignement, il n'est pas possible de traiter à la fois l'hygiène de l'alimentation et la tenue du ménage. Il faut choisir entre les deux.

Les directions générales en vigueur pour le plan d'études qui précède sont applicables aux écoles qui ne consacrent qu'une ou deux leçons à cet enseignement, pour autant qu'il s'agit des procédés méthodiques et de l'influence éducatrice à exercer sur les élèves.

A. Hygiène de l'alimentation et chimie alimentaire.

On traitera les aliments énumérés dans le plan d'études mentionné en suivant l'ordre qui y est indiqué. On supprimera seulement les exercices pratiques qui ne peuvent être exécutés qu'à la cuisine. On rendra l'enseignement plus vivant et plus clair par des démonstrations bien choisies.

B. Tenue du ménage.

Les jeunes filles seront familiarisées avec les travaux d'entretien d'un appartement et les soins du corps conformes aux exigences de l'hygiène. Par l'enseignement théorique et par des exercices pratiques, elles seront initiées aux différents travaux du ménage.

Pour autant qu'il sera possible, l'enseignement théorique devra être complété par l'activité personnelle des jeunes filles. L'école devra, dans ce but, disposer des objets nécessaires.

Le programme comprend :

1. Amour de l'ordre, propreté, ponctualité, avec application aux élèves et à la salle d'école.
2. Conditions que doit remplir un appartement salubre. Indices et inconvénients d'un apppartement humide.
3. L'air et la lumière dans l'appartement. Leur importance pour le corps et pour l'esprit. Enlèvement de la poussière des planchers, des murs et des meubles, à sec et avec un linge humecté. Eclairage naturel et artificiel. Nettoyage des fenêtres, entretien des lampes.
4. Aménagement et décoration d'un appartement simple. Soins à donner aux fleurs.
5. Distribution de la chaleur. Combustibles. Installations de chauffage. Le vêtement. Nettoyage de différentes étoffes, de vêtements, de souliers, de tapis.
6. Le repos. Les récréations. Le lit et ses parties au point de vue

hygiénique et économique. Soins de la literie. Entretien des meubles rembourrés.

7. Soins à donner aux malades soignés à domicile. La chambre du malade. Maillots et compresses ; pansements ; écharpes.

8. Soins à donner aux petits frères et aux petites sœurs.

Règlement pour l'Ecole normale du canton de Zurich, à Kussnacht. (11 juillet 1916.)

Principales dispositions :

Les cours sont répartis sur quatre années. L'âge d'admission dans la classe inférieure est de 15 ans révolus.

L'examen d'admission a lieu à la fin de février. Pour être admis, il faut posséder les connaissances acquises par la fréquentation, pendant trois ans, d'une école secondaire zuricoise.

L'admission définitive n'est accordée qu'après trois mois d'essai.

Les leçons sont gratuites pour les Zuricois et les Confédérés domiciliés dans le canton depuis dix ans au moins. Les étrangers au canton et les auditeurs paient une finance d'études de 60 fr. par an.

Les branches obligatoires sont : pédagogie et méthode, langue allemande, langue française, histoire, géographie, mathématiques, sciences naturelles et laboratoire, chant, violon ou piano, dessin, écriture, gymnastique.

Branches facultatives : histoire des religions, anglais, italien, latin. Un élève ne peut apprendre que l'une de ces trois dernières langues.

La conférence des maîtres décide si l'élève est assez avancé dans les branches obligatoires pour être admis à un cours facultatif.

Pour les exercices de piano, plusieurs instruments, placés dans des salles différentes, sont à la disposition des élèves, conformément à un horaire établi par la Direction. En outre, des pianos peuvent être déposés gratuitement dans certaines pensions, pour l'usage des élèves.

Les élèves sont assurés, aux frais de l'Etat, contre les accidents.

Un médecin, spécialement attaché à l'établissement, veille à la santé des élèves.

Les élèves qui ne demeurent pas chez leurs parents doivent faire approuver leur pension par le directeur.

Des bourses d'études sont accordées aux élèves dont les ressources sont modestes et qui font preuve d'application.

Plan d'études pour la section des chemins de fer du technicum cantonal de Winterthur. (10 octobre 1916.)

Parmi les leçons nous relevons :

Connaissance des marchandises	2 h.	par semaine,	en 1er et 2e	semestre
Sténographie	2 h.	»	en » »	»
Questions d'expédition et de tarifs	3 h.	»	en 1er, 2e et 3e	»
Législation ferroviaire	2 h.	»	en 1er et 2e	»
» »	4 h.	»	en 3e et 4e	»
Télégraphie	2 h.	»	en 1re et 2e	»
Construction des chemins de fer	2 h.	»	en 2e	»
» »	4 h.	»	en 3e et 4e	»
Economie politique	2 h.	»	en 3e et 4e	»
Instruction civique	2 h.	»	en 4e	»
Caisses de secours	2 h.	»	en 3e	»
Correspondance de service	2 h.	»	en 4e	»

Nombre d'heures par semaine : 34-36 (plus 2 heures facultatives d'anglais).

Statuts pour les étudiants et les auditeurs de l'Université de Zurich. (25 janvier 1916.)

Les articles suivants sont à noter :

Art. 4. Pour être admis à l'Université, il faut être porteur de l'un des diplômes ci-après : certificat de maturité fédérale, certificat de maturité d'un gymnase, d'une école industrielle ou d'une école de commerce du canton de Zurich, d'un brevet de capacité pour l'enseignement primaire ou de diplômes équivalents.

Art. 7. La finance d'immatriculation est de 17 fr. pour les Suisses et pour les étrangers dont les parents sont soumis à l'impôt cantonal. Les autres étrangers paient 62 fr.

En outre, tout étudiant doit payer chaque semestre une contribution de 12 fr. (étrangers 22 fr.) pour l'assurance contre la maladie et les accidents, la caisse des étudiants, la bibliothèque et les collections.

Chaque heure de cours se paie 6 fr. par semestre. L'étudiant doit suivre au moins six cours. Les auditeurs ne peuvent suivre, sauf autorisation du recteur, plus de 8 heures de cours par semaine.

Les sociétés d'étudiants qui favorisent le duel sont interdites.

Règlement de l'établissement cantonal pour aveugles et sourds-muets. (27 janvier 1916.)

Pour être admis, il faut avoir 7 ans révolus. Les parents ou le tuteur doivent s'engager à laisser l'enfant dans l'établissement jusqu'à la fin de sa scolarité ou jusqu'à sa « confirnation ».

L'admission définitive n'est prononcée qu'après un temps d'essai de cinq semaines

Les élèves internes dont les parents sont Suisses et domiciliés dans le canton paient une pension annuelle de	Fr.	400-800
Les élèves dont les parents ne sont pas domiciliés dans le canton	»	450-800
Les élèves étrangers à la Suisse	»	500-800

Chaque élève doit apporter son trousseau.

Si le trousseau n'est pas renouvelé par les parents, ceux-ci doivent payer à l'établissement 100 fr. par an.

L'enseignement aux aveugles comme aux sourds-muets doit toujours avoir en vue la vie pratique. Filles et garçons sont initiés aux travaux manuels et à la culture du jardin.

Une classe d'aveugles ne doit pas compter plus de 8 élèves; une classe de sourds-muets plus de 10 élèves.

Les trois classes inférieures ont 24 heures de leçons par semaine, les classes supérieures 34 heures au maximum (y compris les travaux manuels et la gymnastique).

Les maîtres sont externes. — Les maîtresses de travaux à l'aiguille sont internes et doivent aider à la surveillance.

Les maîtres et maîtresses munis de leur brevet de capacité pour l'enseignement primaire reçoivent un traitement de 3500 fr. par an. Ils touchent en outre des augmentations pour années de service : les instituteurs de 400 à 1800 fr. par an; les institutrices de 200 à 1200 fr. au bout de 18 ans. — Après 30 ans de service, le personnel enseignant a droit à une retraite égale au 44 % du traitement; après 40 ans de service, 55 % à 60 ans.

Le directeur dirige l'internat avec sa femme.

Il y a une commission de surveillance de sept membres nommés par le Conseil d'Etat.

Canton de Berne.

Décret instituant une caisse de retraite en faveur des maîtresses de travaux à l'aiguille et d'écoles ménagères. (27 novembre 1916.)

L'Etat fait à la caisse un versement annuel de 21 000 fr.

Canton de Lucerne.

Règlement pour le brevet de maître de langue allemande, française, italienne ou anglaise. (1er février 1916.)

Canton de Schwytz.

Règlement sur les mesures à prendre contre les maladies contagieuses. (11 mars 1916.)

Canton de Glaris.

Décision relative à l'élection des femmes à un poste de maîtresse d'école. (Landsgemeinde du 7 mai 1916.)

« Pour l'enseignement dans les quatre classes inférieures des écoles primaires, les institutrices sont éligibles avec les mêmes droits et les mêmes devoirs que les instituteurs. »

Canton de Fribourg.

Règlement concernant le baccalauréat ès sciences commerciales pour les jeunes gens. (25 avril 1916.)

Art. 3. Pour être admis à subir l'examen, le candidat doit déposer un certificat constatant qu'il a fait, avec succès, au collège Saint-Michel de Fribourg ou ailleurs, au moins deux ans d'études secondaires générales et, ensuite, trois ans d'études spécialement commerciales.

Le programme des examens comprend les branches suivantes :

1. La langue maternelle (une des trois langues nationales de la Suisse);
2. Une deuxième langue nationale ;
3. La troisième langue nationale, ou l'anglais ou l'espagnol ;
4. La correspondance commerciale;
5. Les mathématiques (algèbre et géométrie pratique);
6. L'arithmétique commerciale ;
7. La comptabilité ;

8. L'économie politique et l'histoire du commerce;
9. La géographie économique;
10. Le droit commercial;
11. L'étude des marchandises (notions générales de physique et de chimie).

Le candidat peut, en outre, demander à subir soit un examen de sténographie et de dactylographie, soit un examen dans une troisième langue étrangère; dans ce cas, il devra exprimer ce désir dans sa demande d'admission.

Les notes de ces branches facultatives seront prises en considération pour l'établissement de la moyenne générale, mais ne pourront en aucun cas abaisser cette moyenne.

L'examen porte principalement sur le programme de la classe supérieure et l'on attache plus d'importance au degré de maturité intellectuelle qu'à l'étendue des connaissances.

Extrait du programme d'examen.

Calcul commercial.

Règle de trois simple et composée. Règle conjointe. Calcul du tant % et du tant ‰. Règle de société.

Calcul des intérêts par les méthodes du commerce.

Escompte en dehors, escompte en dedans. Bordereau d'escompte. Echéance commune, moyenne.

Comptes courants par les trois méthodes, à intérêts réciproques et non réciproques, constants et variables.

Nombres complexes. Règles d'alliage et de mélange.

Etoffe monétaire.

Union latine et principaux systèmes étrangers (particulièrement anglais). Réductions. Change. Arbitrages. Cotes chiffrées. Fonds publics. Spéculation.

Prix de revient et de vente : *a)* des valeurs étrangères; *b)* des fonds publics; *c)* des matières métalliques.

Ordres de banque. Opérations de bourse.

Du budget. Service de la dette publique.

Intérêts composés, annuités, amortissement. Assurances. Rentes viagères. (Solutions par logarithmes ou par les tables.)

Comptabilité et théorie commerciale.

Principes de la tenue des livres en partie simple et en partie double. Les comptes et leurs subdivisions.

Ouverture et clôture des livres. Inventaire, bilan, liquidation.

Comptabilité des sociétés.

Comptabilité industrielle.

Rendement, prix moyen, prix de revient.

Comptes en commission et en participation du commerce. Partie mixte.

Comptabilité des banquiers. Comptes en commission et en participation de la banque. Système américain.

Notions générales de commerce. — Les grandes divisions. — Intermédiaires du commerce.

Echanges et leurs règlements. Effets et documents de commerce.

Transports, douanes, entrepôts, bourses.

Moyens d'information et de propagande.

Organisation de la banque.

Représentation des intérêts économiques : consuls, agents commerciaux et commissaires officiels.

Chambres de commerce ; sociétés commerciales, industrielles et agricoles.

Géographie économique.

Répartition géographique des principales ressources et richesses naturelles.

Les produits minéraux, notamment la houille et le fer, l'or et l'argent; le sel.

Les grandes zones de végétation et les plantes cultivées. Les produits végétaux, notamment le blé et le riz, la vigne, la pomme de terre, la betterave. Les textiles.

Le règne animal : les principaux animaux domestiques ; les laines.

Les grands pays commerçants et les grandes métropoles commerciales du monde.

Etudier spécialement au point de vue commercial : la Suisse, les Iles Britanniques et l'empire colonial anglais, la France et les colonies françaises, l'Allemagne, la Russie et les autres Etats européens; les Etats-Unis de l'Amérique du Nord.

Les principales voies du commerce. Les grands services postaux internationaux. Les moyens de transport.

Economie politique et histoire du commerce.

I. Economie politique.

La production. Besoins de l'homme et moyens de les satisfaire. Utilité, valeur, richesse. Industrie. Classification des industries. Solidarité des industries.

Instruments de production. Le capital, sa formation, sa fonction, son importance. Le travail, sa liberté, sa division.

La question des machines.

L'association. Les sociétés. Caisses d'épargne. Assurances. Caisses de retraite.

Echanges de débouchés.

Offre et demande.

Revenus. Le salaire, son inégalité. L'intérêt : sa légitimité, sa variabilité, sa limitation

Bénéfices. — Concurrence.

Liberté commerciale. Prohibition et protection.

Politique commerciale ; les traités de commerce.

De la propriété.

Monnaies. Crédit : principaux instruments de crédit ; avantages du crédit.

Eléments de statistique.

II. Histoire du commerce.

Antiquité. Aperçu de l'histoire commerciale des Chinois, des Indiens, des Egyptiens et des Israélites. Les Arabes. Les Phéniciens. Les Grecs. Les Etrusques. Les Carthaginois. Les Romains.

Moyen âge. Exposé sommaire de la situation de l'Europe jusqu'aux Croisades.

Perses. Byzantins. Arabes.

L'Europe à l'époque des Croisades. Les Croisades : leurs résultats économiques.

Venise, Gênes et Florence du XIIIme siècle au XVIme siècle.

La France, l'Espagne, les Pays-Bas, l'Allemagne et l'Angleterre jusqu'au XVIme siècle. La Hanse.

Les Portugais. Les Espagnols. Découverte de l'Amérique.

Temps modernes. La Renaissance et la Réforme.

Le XVIIme siècle. Hollande et Angleterre. Les Compagnies de commerce. L'acte de navigation. La France.

Les colonies au XVIIIme siècle. Nouvelles doctrines économiques. Huskisson et Canning.

Le Zollverein. Protectionnisme et libre échange.

Découverte des mines d'or.

Développement du commerce depuis 1870.

Développement commercial de la Suisse à travers les âges.

Droit commercial et usuel.

Le droit : sa raison d'être, son origine. Le droit dans ses relations avec la morale, l'économie politique et la politique.

Le droit naturel et positif. La loi.

Les biens et les droits réels : propriété, servitudes, usufruit, usage et habitation. Gage et hypothèque. Acquisition, inscription, transfert des droits réels.

Les contrats : leur conclusion ; leurs effets.

Obligations : leurs éléments ; leurs espèces.

Exécution des contrats et accomplissement des obligations. Inexécution et extinction des obligations.

Les contrats nommés : vente, bail, louage de services, entreprise,

prêt de consommation, prêt à usage, dépôt, mandat, cautionnement, sociétés (simple, en nom collectif, en commandite, anonyme); les associations; le transport, la commission, l'assurance; la lettre de change, les autres effets de commerce; la donation, le jeu et le pari.

Droits d'auteurs (brevets).

Poursuites pour dettes : saisie, faillite.

Eléments du droit maritime : termes d'armement; des navires, personnel, classification, louage; contrat à la grosse; avaries; assurances maritimes.

Etude des marchandises.

a) *Règne minéral.* Pétrole et dérivés, les soudes; les savons. Falsifications et moyens de les reconnaître.

b) *Règne végétal.* Les céréales; espèces. — Cacao. Café. Sucre. — Matières textiles. — Matières tinctoriales. — Altérations, falsifications; moyens de les reconnaître.

c) *Règne animal.* Lait et ses produits. Huiles. Graines. — Peaux et cuirs. — Matières textiles. — Ivoire. Eponges. — Altérations, falsifications; moyens de les reconnaître.

Canton de Soleure.

Création d'une pension officielle pour les élèves filles de l'école cantonale. (Décision du Conseil d'Etat du 18 avril 1916.)

L'Etat institue pour les élèves filles des quatre sections de l'école cantonale (gymnase, école réale, école normale et école de commerce) un internat offrant à bon marché la nourriture et le logement.

Le prix de pension est de 2 fr. par jour pour les élèves dont les parents sont domiciliés dans le canton et 2 fr. 50 pour les élèves dont les parents habitent hors du canton.

Les élèves de l'école normale bénéficient de conditions spéciales.

Les élèves qui ne prennent que leur dîner paient 90 centimes.

Règlement pour le remplacement des maîtres et maîtresses des écoles primaires et des écoles de district. (2 septembre 1916.)

Le maître ou la maîtresse qui remplace un maître ou une maîtresse *primaire* reçoit une rétribution de 6 fr. par jour, soit 42 fr. par semaine (vacances non comprises).

Cette somme est payée : 1° par la commune si l'instituteur remplacé est malade ou au service militaire (école de recrues ou cours ordinaire de répétition); 2° par l'Etat pour $^1/_8$, par la Confédération pour les $^3/_4$ et par le maître pour $^1/_8$, si ce dernier fait une école d'officier ou de sous-officier à laquelle tous les soldats ne sont pas astreints (art. 15 de la loi sur l'organisation militaire).

Les maîtres ou maîtresses qui remplacent un instituteur ou une institutrice de district reçoivent une rétribution de 8 fr. par jour. soit 56 fr. par semaine.

Canton de Bâle-Ville.

Règlement pour les caisses de remplacement (Vicariats Kassen). (16 Avril 1916.)

Une caisse de remplacement doit être instituée dans chaque catégorie d'écoles (enfantine, primaire, secondaire, gymnase, etc.). Cette caisse subvient aux frais de remplacement qui ne se prolongent pas au delà de quatre semaines.

Tous les maîtres et directeurs sont tenus de se rattacher à la caisse de leur établissement.

La contribution annuelle est du $^1/_2$ % du traitement global. L'Etat verse à la Caisse une somme égale aux contributions des maîtres.

Les maîtres qui quittent définitivement leurs fonctions perdent tout droit à la caisse.

La caisse est mise à contribution dans les cas suivants :

a) Maladie.
b) Maladie contagieuse dans la famille, interdisant l'accès de l'école.
c) Décès d'un parent, d'un enfant, d'un conjoint, d'un frère ou d'une sœur.
d) Enterrement d'autres personnes rapprochées.
e) Mariage d'un maître.
f) Accouchement de la femme d'un maître.
g) Baptême, confirmation, mariage auquel on doit assister comme père, tuteur ou parrain.
h) Service militaire obligatoire.
i) Comparution devant une autorité ou participation aux séances d'une commission ou corps officiel, à l'exclusion des séances du Grand Conseil.
k) Changement de domicile.

l) Fréquentation de cours, avec l'autorisation du Département.
m) Dans d'autres cas dont l'appréciation est laissée à la Conférence des maîtres.

Les remplacements sont payés comme suit :

Pour un maître primaire, 1 fr. 30; pour une maîtresse primaire, 1 fr. 20.

Pour un maître secondaire, 1 fr. 60; pour une maitresse secondaire, 1 fr. 40.

Pour un maître d'école supérieure, 2 fr. 50; pour une maîtresse d'école supérieure, 2 fr. 30.

Si le remplaçant possède déjà le brevet correspondant au degré d'enseignement où il est appelé, il reçoit :

A l'école primaire, 1 fr. 50.
» secondaire, 2 fr.
» supérieure, 3 fr.

Ce dernier taux peut être élevé, avec l'autorisation du Département.

Canton de Bâle-Campagne.

Loi sur l'apprentissage. (17 avril 1916.)

L'apprenti est libéré des écoles. Il doit avoir 14 ans révolus (15 ans s'il entre dans le commerce).

Le travail de l'apprenti ne doit pas dépasser 10 heures par jour, y compris la fréquentation des cours complémentaires ou professionnels.

Les apprentis sont tenus de suivre les cours nécessaires à leur formation professionnelle.

Le patron doit accorder à l'apprenti le temps de suivre les cours professionnels. Si ces cours ont lieu de jour, le patron doit accorder à l'apprenti au moins quatre heures par semaine. De même, l'apprenti doit pouvoir suivre librement les cours d'instruction religieuse.

Canton de Schaffhouse.

Règlement limitant la fréquentation des cinématographes. (20 décembre 1916.)

La fréquentation des cinématographes est interdite aux enfants au-dessous de 16 ans, même accompagnés de leurs parents.

Cette interdiction ne s'étend pas aux représentations spéciales pour enfants. Ces représentations-là ne peuvent avoir lieu sans l'assentiment de l'autorité scolaire qui en approuve le programme.

Sont frappés d'une amende jusqu'à 50 francs :

a) Les propriétaires de cinématographes qui laissent entrer des enfants dans leur établissement.

b) Les parents ou répondants qui introduisent avec eux aux cinématographes des enfants au-dessous de 16 ans, ou dont les enfants au-dessous de 14 ans ont assisté seuls à une représentation.

c) Les enfants au-dessus de 14 ans qui ont assisté à une représentation.

Les enfants astreints à la fréquentation des écoles sont en outre soumis aux peines disciplinaires prononcées par l'autorité scolaire.

Canton des Grisons.

Décret du Grand Conseil fixant l'appui donné par l'Etat aux écoles ménagères de perfectionnement. (29 novembre 1916.)

La durée des écoles ménagères de perfectionnement est de 20 semaines, à raison de 6 heures par semaine. Les 120 heures peuvent aussi être réparties sur un nombre moins élevé de semaines.

L'Etat prend à sa charge le tiers des dépenses.

Canton d'Argovie.

Règlement sur les mesures à prendre contre la propagation des maladies contagieuses. (29 novembre 1916).

Les enfants dispensés des écoles pour cause de maladie contagieuse dans leur famille doivent, même en dehors des heures d'école, être tenus éloignés des places de jeux et de tous rapports avec d'autres enfants.

D'autre part, toute visite dans la maison contaminée doit être absolument évitée. La participation aux funérailles de personnes ayant succombé à la maladie est interdite aux enfants.

Les communes possédant une école supérieure fréquentée par des enfants d'une autre commune où règne une maladie conta-

gieuse ont le droit d'exclure ces élèves jusqu'à complète disparition de la maladie.

Canton du Tessin.

Loi sur les écoles techniques du degré inférieur. (3 juillet 1916).

Ces écoles peuvent être créées par une commune ou une réunion de communes.

Les écoles techniques inférieures comprennent trois classes d'un an chacune. Elles peuvent être mixtes ou exclusivement réservées aux garçons ou aux filles.

Pour y être admis, il faut avoir subi avec succès l'examen de sortie du degré inférieur de l'école primaire.

Le certificat d'études d'une école technique inférieure donne le droit d'entrer à l'école technique (4me classe), à l'école normale ou à l'école cantonale de commerce.

Canton de Vaud.

Loi sur l'enseignement supérieur à l'Université de Lausanne. (Du 15 mai 1916.)

Chapitre premier. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES. — OBJETS D'ÉTUDES. ENSEIGNEMENT.

Article premier. L'Université a pour but de préparer aux carrières qui exigent une instruction supérieure, d'entretenir dans le pays une culture scientifique, littéraire et artistique et de concourir au développement général de la science, des lettres et des arts.

Art. 2. L'Université est placée au chef-lieu du canton. Elle est à la charge de l'Etat.

Art 3. L'Université comprend :

1. Une faculté de théologie protestante ;
2. » » » droit ;
3. » » » médecine ;
4. » » des lettres ;
5. » » » sciences.

A la faculté de droit se rattachent :

a) Une Ecole des sciences sociales et politiques ;
b) Une Ecole des hautes études commerciales ;
c) Un Institut de police scientifique.

La faculté des sciences se divise en :

a) Section des sciences mathématiques, physiques et naturelles ;
b) Ecole de pharmacie ;
c) Ecole d'ingénieurs.

Art. 4. Les objets d'enseignement sont fixés par le règlement général de l'Université. Ce règlement est élaboré par l'Université et soumis, par l'intermédiaire du Département de l'Instruction publique, à l'approbation du Conseil d'Etat.

Art. 5. L'enseignement universitaire comprend :

a) Des cours théoriques ;
b) Des conférences, des travaux pratiques, des excursions scientifiques, etc.

Art. 6. Il y a trois sortes de cours :

a) Les cours universitaires proprement dits (Collegia privata) ;
b) Les cours publics (Collegia publica) ;
c) Des cours particuliers (Collegia privatissima), réservés aux étudiants, à l'exclusion des auditeurs.

Art. 7. Le nombre des heures consacrées aux divers cours est fixé par un programme. Ce programme est semestriel ; il est discuté par les conseils de facultés ou d'écoles, établi par l'Université et soumis à l'approbation du Département de l'Instruction publique.

Chapitre II. — DES PROFESSEURS.

Art. 8. L'enseignement universitaire est donné par des professeurs ordinaires, des professeurs extraordinaires, des privat-docents, des lecteurs et des chefs de travaux.

La matière sur laquelle chaque professeur est chargé d'enseigner, ainsi que le nombre d'heures de cours exigées, sont déterminés lors de sa nomination.

Le Conseil d'Etat peut, en dehors des cadres universitaires, charger temporairement de cours spéciaux des hommes qualifiés.

Art. 9. Les professeurs ordinaires ne peuvent, sans l'autorisation du Département, remplir aucune autre fonction publique rétribuée.

Art. 10. Les professeurs ordinaires sont nommés pour une période de dix ans. Leur traitement est fixé par le Conseil d'Etat ; le maximum en est arrêté à 6000 fr. ; exceptionnellement, le Conseil d'Etat peut le porter à 8000 fr.

Il leur est alloué une part de la finance de leurs cours.

Art 11. Lorsqu'une chaire de professeur est vacante, le Conseil d'Etat y pourvoit en s'adressant aux hommes avantageusement connus par des travaux ou des cours sur la matière à enseigner ; l'avis préalable de l'Université est requis, ainsi que, s'il s'agit d'une chaire de théologie, l'avis de la commission synodale.

Art. 12. Pour la nomination d'un professeur ordinaire, le Conseil d'Etat peut aussi procéder par voie de concours. Dans ce cas, le Département de l'Instruction publique annonce la vacance de la chaire trois mois avant l'époque où la nomination doit avoir lieu.

Art. 13. Un jury choisi par le Conseil d'Etat, qui en désigne le président, examine les titres des candidats. Il décide s'il y a lieu ou non de leur faire subir des examens publics, dont le règlement général détermine les conditions.

L'Université désigne deux membres de ce jury; lorsqu'il s'agit de la nomination d'un professeur de la faculté de théologie, deux membres du jury sont désignés par la commission synodale.

Art. 14. Le Jury fait un rapport détaillé sur les titres des candidats et éventuellement sur les épreuves subies par eux.

Ce rapport comporte des propositions au Département de l'Instruction publique.

Art. 15. Le Conseil d'Etat procède à la nomination en faisant un choix parmi les candidats déclarés qualifiés par le jury.

Si le Conseil d'Etat, d'accord avec le jury, juge qu'il n'y a pas lieu de procéder à une nomination, il provoque un nouveau concours ou assure provisoirement l'enseignement vacant.

Art. 16. Les professeurs extraordinaires sont nommés pour un terme de deux ans. Lors de leur nomination, le Conseil d'Etat fixe le nombre de leurs heures de cours ainsi que le chiffre de leur traitement.

Il leur est alloué une part de la finance de leurs cours.

Art. 17. L'enseignement pratique de langues vivantes est confié à des lecteurs nommés par le Conseil d'Etat pour le terme de deux ans.

Les chefs de travaux sont nommés dans les mêmes conditions que les lecteurs.

Pour toutes ces nominations, l'avis préalable de l'Université est requis.

Art. 18. Sur le préavis de l'Université, le Département de l'Instruction publique peut autoriser à enseigner, en qualité de privat-docent, des personnes qui sont au bénéfice de titres scientifiques suffisants.

Les privat-docents ne reçoivent aucun traitement. Ils bénéficient de la finance totale de leurs cours.

Art. 19. Lorsqu'un professeur est momentanément empêché de remplir ses fonctions, il en avise, par l'intermédiaire du recteur, le Département de l'Instruction publique.

S'il s'agit d'une maladie ou d'une autre cause majeure, indépendante de sa volonté, il peut être pourvu à son remplacement aux frais de l'Etat.

Si l'empêchement est de nature à se prolonger, l'art. 22 peut être appliqué.

Art. 20. Toute réclamation ou plainte contre un professeur doit être portée par écrit au recteur. Celui-ci entend les intéressés et, s'il ne peut mettre fin au conflit, en réfère au Département, en lui transmettant l'avis de l'Université. Le Département prononce, sauf recours au Conseil d'Etat.

Art. 21. Le Conseil d'Etat, après avoir pris l'avis de l'Université, peut prononcer la suspension ou la destitution d'un professeur, pour cause d'insubordination, d'immoralité ou pour toute autre faute grave portant atteinte aux intérêts ou à l'honneur de l'Université.

Le professeur inculpé doit être entendu par le Conseil d'Etat ou son délégué.

Art. 22. Lorsqu'un professeur ne remplit plus utilement ses fonctions, le Conseil d'Etat peut, après avoir entendu l'intéressé et consulté la faculté à laquelle il appartient le déclarer hors d'activité.

Il peut allouer une indemnité.

Art. 23. Les assistants et les préparateurs sont nommés par le Conseil d'Etat, sur préavis des professeurs intéressés.

Le Conseil d'Etat fixe leur traitement ainsi que la durée de leurs fonctions.

Art. 24. Le titre de professeur honoraire peut être accordé par le Conseil d'Etat à des hommes qui ont fait preuve de connaissances supérieures dans le domaine de la science, de l'art ou des lettres, ou à des professeurs émérites.

L'avis du Sénat universitaire est requis.

Art. 25. Les dispositions prévues par la loi du 1er septembre 1882, allouant des pensions de retraite aux professeurs de l'Académie et aux maîtres des établissements secondaires, s'appliquent aux professeurs de l'Université.

Pour le professeur ordinaire, la pension peut être remplacée, sur décision du Conseil d'Etat, par un traitement de retraite pouvant atteindre le 50 % du traitement qu'il touchait au moment de sa démission.

A cet effet, il sera tenu compte des services rendus, de la situation de fortune et des charges de famille de l'intéressé.

Cette situation prend fin au décès, et les ayants droit sont mis au bénéfice de la loi du 1er septembre 1882, concernant les pensions de retraite.

Chapitre III. — ETUDIANTS.

Art. 26. Les cours de l'Université sont suivis :

1. Par les étudiants immatriculés;

2. Par les auditeurs.

Art. 27. Pour être immatriculé, le candidat doit être porteur d'un baccalauréat, d'un certificat de maturité ou, à ce défaut, satisfaire aux dispositions réglementaires de l'Université.

Art. 28. Les étudiants ex-matriculés d'une autre Université sont admis de droit dans celle de Lausanne.

Art. 29. L'immatriculation ne confère pas par elle-même le droit de se présenter aux examens de grades.

Art. 30. Les auditeurs sont dispensés de toutes formalités spéciales autres que leur inscription au secrétariat de l'Université. Sont réservées les dispositions réglementaires des diverses facultés.

Art. 31. Les finances d'immatriculation, d'ex-matriculation, d'inscription à titre d'auditeur, ainsi que celles des cours, sont fixées par le règlement général de l'Université.

Art. 32. Le Conseil d'Etat peut dispenser de tout ou partie des finances de cours les étudiants et auditeurs méritants, de nationalité suisse, qui en font la demande et dont les circonstances de famille justifient cette faveur.

Art. 33. Il est porté chaque année au budget une somme destinée à récompenser les lauréats des concours universitaires et à accorder des bourses à des étudiants immatriculés de nationalité suisse. Ces bourses sont accordées, sur le préavis de l'Université, par le Conseil d'Etat, qui tient compte de l'âge de l'étudiant, de ses aptitudes et de sa situation de fortune.

Chapitre IV. — Grades universitaires.

Art. 34. Les grades et diplômes conférés par l'Université sont indiqués dans le règlement général.

Art. 35. Les programmes pour l'obtention des grades universitaires sont élaborés par l'Université et approuvés par le Département de l'Instruction publique.

Art. 36. Les grades universitaires sont conférés à la suite d'examens déterminés par les règlements des facultés. Les émoluments à percevoir à l'occasion de la collation des divers grades universitaires sont également fixés par ces règlements.

Art. 37. Sur le préavis d'une des facultés, l'Université peut conférer le grade de docteur « honoris causa » à des hommes distingués qui ont rendu des services à la science, aux lettres ou aux arts, et dont elle veut honorer le mérite.

Chapitre V. — Administration.

Art. 38. L'assemblée des professeurs ordinaires et extraordinaires forme le Sénat universitaire.

Art. 39. La commission universitaire est chargée d'expédier les

affaires courantes. Elle se compose du recteur, qui la préside, du chancelier de l'Université, des doyens des facultés et des directeurs des diverses écoles.

Seuls ont voix délibérative le recteur et les doyens.

Art. 40. Le recteur de l'Université est nommé pour deux ans, par le Sénat universitaire. Il est choisi, autant que possible, successivement dans les diverses facultés. Il n'est pas immédiatement rééligible.

Le recteur préside le Sénat universitaire; il représente l'Université auprès du Département de l'Instruction publique et auprès des Universités suisses et étrangères.

En sortant de charge, il devient pro-recteur de l'Université.

Le pro-recteur remplace le recteur empêché.

Art. 41. Les professeurs ordinaires et extraordinaires d'une faculté forment le conseil de cette faculté Les professeurs d'une section forment le conseil de cette section.

Art. 42. Dans chaque conseil de faculté, il y a un président qui porte le titre de doyen; il est nommé par le conseil pour le terme de deux ans.

L'Ecole d'ingénieurs, l'Ecole de pharmacie et l'Ecole des hautes études commerciales sont dirigées chacune par un professeur qui porte le titre de directeur. Ces directeurs sont nommés par le Conseil d'Etat pour le terme de deux ans.

L'Ecole des sciences sociales est dirigée par un président élu dans les mêmes conditions que les doyens.

Art 43. Le recteur et les directeurs d'Ecoles reçoivent une indemnité annuelle de 500 fr.

Art. 44. L'Université a un chancelier choisi, autant que possible, parmi les membres du Sénat universitaire et nommé par le Conseil d'Etat, sur présentation de la commission universitaire, pour deux ans. Il est rééligible Le chancelier veille à la bonne marche de l'Université, à l'application des règlements qui la concernent, à l'expédition des affaires et au bon ordre dans le bureau du secrétariat et dans les archives universitaires.

Le secrétaire-caissier est également nommé par le Conseil d'Etat, sur préavis de l'Université. La situation du chancelier et celle du secrétaire-caissier sont réglées par un arrêté du Conseil d'Etat.

Art. 45. L'Université a un huissier nommé, sur préavis de la commission universitaire, par le Conseil d'Etat, qui fixe son traitement et la durée de ses fonctions.

Art. 46. La surveillance et la discipline de l'Université appartiennent au Département de l'Instruction publique, au Sénat, à la commission universitaire, aux conseils de facultés et d'écoles, au recteur, aux doyens et aux directeurs, conformément aux règlements.

Art. 47. Les rapports de l'Université et de la Bibliothèque cantonale et universitaire sont établis par le règlement général de l'Université.

Chapitre VI. — CONSTITUTION DE L'UNIVERSITÉ EN PERSONNE MORALE.

Art. 48. L'Université constitue une personne morale. Ella a en conséquence la capacité civile et, entre autres, le droit de posséder, d'aliéner, d'ester en droit, d'acquérir par donations entre vifs et par dispositions à cause de mort.

Toutefois, sans l'autorisation du Conseil d'Etat, elle ne pourra ni ester en droit, ni accepter de succession, de donation ou de legs modaux, ni faire aucune acquisition ou aliénation excédant 1000 fr.

Art. 49. Le Sénat administre, par l'intermédiaire d'une commission, la fortune de l'Université, ainsi que les fondations spéciales ayant un but universitaire.

Le recteur et, à son défaut, le pro-recteur, représentent l'Université.

Art. 50. Chaque année, le Sénat dresse l'état des sommes dont l'Université peut disposer en dehors du budget cantonal. Il en détermine l'emploi, sous réserve de l'approbation du Conseil d'Etat.

Art. 51. Les titres et les valeurs dont l'Université a la propriété ou l'administration sont déposés au Département des Finances.

Art. 52. Les paiements sont effectués par les soins du service de la comptabilité de l'Etat.

Art. 53. Les comptes sont soumis chaque année au contrôle et à l'approbation du Conseil d'Etat.

Chapitre VII. — DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES.

Art. 54. L'entrée en vigueur de la présente loi implique la confirmation des professeurs de l'Université en fonctions.

Les professeurs ordinaires de l'Université nommés avant l'année 1908 (1er octobre) ne seront pas soumis à la confirmation décennale.

Art. 55. Sont et demeurent abrogées :

1. La loi du 10 mai 1890 et celles, qui la modifient, du 12 février 1898, du 17 mai 1902, du 1er septembre 1909 et du 15 mai 1911.

2. Toutes autres dispositions contraires à la présente loi.

Art. 56. Le Conseil d'Etat est chargé de la publication et de l'exécution de la présente loi, qui entrera en vigueur le 1er octobre 1916.

Règlement de la section des sciences pédagogiques de l'école des sciences sociales. (3 août 1917.)

I Sous la direction générale du Conseil de l'Ecole des sciences sociales, la section des sciences pédagogiques est administrée par une commission formée des professeurs spécialement chargés de l'enseignement pédagogique.

II. Sont admis à suivre les *cours* tous les étudiants et auditeurs dont il est fait mention à l'art. 7 du règlement de l'Ecole des sciences sociales.

Sont admis à participer aux exercices et travaux pratiques de la Section de pédagogie les candidats à la licence de pédagogie et les candidats au certificat d'aptitudes.

D'autres étudiants et les auditeurs peuvent y être admis à titre exceptionnel.

Les candidats dont la langue maternelle n'est pas le français doivent prouver qu'ils ont une connaissance suffisante de la langue française. Le Conseil de l'Ecole apprécie.

III. Le président désigne la Commission d'examens parmi les membres de la Commission des études pédagogiques.

En outre, le Département de l'Instruction publique désigne un expert pour les examens du certificat d'aptitudes. Il peut en désigner un pour la licence.

L'expert fait partie de la Commission d'examen.

IV. Pour être admis aux examens, le candidat doit satisfaire aux conditions prévues aux art. 21 et 22 du règlement de l'Ecole des sciences sociales, à savoir : être immatriculé à l'Université et être porteur du baccalauréat ès-lettres ou ès-sciences de Lausanne ou d'un titre jugé équivalent par le Conseil de l'Ecole.

Présenter au président de l'Ecole, avant de prendre son inscription d'examens : un certificat d'immatriculation, un curriculum vitæ et des pièces établissant qu'il a accompli une scolarité universitaire de quatre semestres. dont deux au moins à Lausanne, ceux-ci avec dix heures au moins d'inscriptions hebdomadaires portant sur des matières du programme de la section des sciences pédagogiques.

Le candidat présente par écrit son programme d'examens. S'il a pris part aux exercices et travaux pratiques, il peut présenter le relevé des appréciations obtenues ; mention en sera faite dans son diplôme.

Licence.

V. Les matières obligatoires sont :

1. La philosophie générale.
2 La langue et la littérature françaises.

3. La psychologie.
4. L'histoire des doctrines pédagogiques.
5. La didactique générale.
6. L'organisation et la législation scolaires.
7. La pédologie.

Les matières à option sont :

1. L'histoire générale.
2. La morale.
3. Une langue autre que le français, enseignée à la Faculté des Lettres.
4. Les didactiques spéciales.
5. La physiologie du système nerveux dans son rapport à la pédagogie.
6. L'hygiène.

VI. D'autres matières à option peuvent être ajoutées suivant les enseignements donnés à l'Université.

VII. Les épreuves de l'examen consistent en une composition faite sous surveillance et huit interrogations.

VIII. Il est accordé trois heures pour la composition. Elle porte sur l'histoire des doctrines, la didactique, l'organisation scolaire ou la pédologie, au choix du candidat.

IX. En cas de division de l'examen, la composition a lieu dans la série d'épreuves où a lieu l'interrogation sur la même matière. (Voir règlement de l'Ecole des sciences sociales, art. 21-26.)

X. Les épreuves orales consistent en une interrogation sur chacune des matières obligatoires et sur une des matières à option.

XI. En cas de division, chacune des séries d'épreuves comprendra quatre interrogations, au choix du candidat.

XII. Le candidat qui échoue à la seconde série d'épreuves reste au bénéfice du résultat obtenu à la première.

XIII. Le candidat dépose entre les mains du secrétaire-caissier de l'Université la somme de 160 francs au moment où il prend son inscription.

En cas de division, les droits à acquitter sont de 80 francs pour chaque série d'épreuves.

XIV. En cas d'insuccès, la moitié de la somme versée est restituée au candidat.

Doctorat.

XV. Les épreuves du doctorat comportent :

a) Des épreuves écrites;

b) Des épreuves orales;

c) La présentation et la soutenance d'une thèse imprimée et de thèses accessoires.

XVI. Les épreuves écrites et les épreuves orales consistent en

une composition et une interrogation sur chacune des trois matières choisies par le candidat parmi les suivantes :

Psychologie. — Histoire des doctrines pédagogiques. — Didactique générale et spéciale. — Organisation scolaire. — Pédologie. — Morale.

XVII. D'autres matières peuvent être ajoutées suivant les enseignements donnés à l'Université.

XVIII. Les compositions se font sous surveillance. Il est accordé trois heures pour chaque composition.

XIX. Les épreuves écrites et orales du doctorat ne comportent pas de division en séries.

XX. Le candidat n'est admis à présenter et à soutenir sa thèse qu'après avoir subi avec succès les épreuves écrites et orales.

XXI. La thèse doit être l'étude approfondie et personnelle d'un sujet intéressant la pédagogie, et pris dans les matières énumérées dans les art. XVI et XVII, ci-dessus. Le sujet doit être indiqué au président de l'Ecole et approuvé par le Conseil. (Voir règlement de l'Ecole des sciences sociales, art. 44 à 51.)

XXII. Le candidat dépose entre les mains du secrétaire-caissier de l'Université la somme de 160 francs au moment où il prend son inscription et 80 francs au moment où il remet sa thèse.

XXIII. Le licencié ès-sciences pédagogiques de l'Université de Lausanne n'est astreint qu'à la présentation et à la soutenance de la thèse et des thèses accessoires, s'il a fait des examens particulièrement satisfaisants.

Le Conseil de l'Ecole apprécie.

XXIV. En ce cas, le candidat n'acquitte que les droits de thèse.

Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire.

XXV. Pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, les étudiants réguliers de la *Faculté des lettres*, de la *Faculté des sciences* et de l'*Ecole des hautes études commerciales* doivent :

1. Avoir suivi pendant deux semestres des cours de pédagogie et avoir subi sur la matière de ces cours un examen satisfaisant.

2. Avoir pris part à des exercices pratiques avec des résultats suffisants.

XXVI. Avant de s'inscrire pour les exercices pratiques, le candidat doit avoir suivi l'enseignement théorique pendant un semestre au moins.

XXVII. Pour les exercices de didactique spéciale, il est fait appel au concours des professeurs de la matière.

XXVIII. Pour être admis aux examens, le candidat doit présenter :

1. Les inscriptions de deux semestres aux cours théoriques.

2. Les attestations obtenues à la suite des exercices pratiques obligatoires, qui sont :

a) Trois leçons faites devant un professeur de pédagogie ;

b) Trois leçons données à une classe d'élèves en présence du maître chargé de cette classe et d'une délégation de la Commission de pédagogie.

XXIX. Les épreuves de l'examen sont orales. Elles portent sur :

a) L'histoire des doctrines de l'éducation ;

b) La didactique générale ;

c) L'organisation scolaire.

En outre, le candidat peut être appelé à donner une leçon sur un sujet impose, vingt-quatre heures à l'avance, et rentrant dans le programme de l'enseignement secondaire.

XXX. Le certificat d'aptitudes ne peut être délivré avant que le candidat ait obtenu sa licence de la faculté à laquelle il appartient.

Règlement concernant le brevet de maîtresse secondaire. (18 août 1916.)

Article premier. Tous les trois ans au moins, un jury désigné par le Département de l'Instruction publique examine les candidates au brevet de maîtresse secondaire.

Art. 2. La date des examens est annoncée par la *Feuille des avis officiels.*

Art. 3. Un programme détaillé détermine la matière des examens.

Art 4. Pour être admises à l'examen pour le brevet de maîtresse secondaire, les candidates doivent produire les pièces suivantes :

a) Un acte de naissance ou d'origine;

b) Un dipôme de sortie du gymnase des jeunes filles de la ville de Lausanne ou tout autre titre jugé équivalent ;

c) Un curriculum vitæ.

Art. 5. L'examen se compose d'épreuves écrites, d'épreuves orales et d'épreuves pratiques.

Art. 6. Les candidates peuvent subir les épreuves en une seule fois ou en deux sessions. Dans ce dernier cas, l'examen porte, pour la première session, sur les épreuves écrites et, pour la seconde, sur les épreuves orales et écrites.

Art. 7. Les épreuves écrites comprennent :

a) Une composition sur un sujet de pédagogie ;

b) Une composition sur un sujet de littérature française ou de littérature générale ;

c) Un travail d'allemand (thème, version ou composition littéraire);

d) Un travail d'anglais (thème, version ou composition littéraire);

e) Un travail sur une question d'histoire, de géographie ou d'économie domestique.

Art. 8. Les épreuves orales consistent en interrogations portant sur les programmes de littérature générale, de français, d'allemand, d'anglais, de mathématiques, d'histoire, de géographie, de sciences physiques et naturelles, d'économie domestique et d'hygiène.

Art. 9. Les épreuves pratiques comprennent :

a) Une leçon de grammaire française ou de lecture expliquée ;

b) Une leçon d'histoire, de géographie ou d'arithmétique;

c) Une leçon d'allemand ou d'anglais.

Art. 10. Les candidates pourront en outre être appelées à subir un examen pratique et théorique portant sur le programme des travaux féminins.

Art. 11. Il est accordé deux heures au moins pour chaque travail écrit.

Art 12. Les épreuves écrites sont arrêtées par le jury dans une délibération qui précède immédiatement la dictée du sujet.

Art. 13. Les leçons sont d'une demi-heure. Les sujets en sont donnés une demi-heure à l'avance.

Art. 14. Les interrogations sont d'un quart d'heure au plus pour chaque branche.

Art. 15. Les épreuves écrites se font à huis clos, sans secours aucun et sous une surveillance spéciale.

Art. 16. Les interrogations et les épreuves pratiques sont publiques.

Art. 17. Les épreuves écrites sont éliminatoires. Toute candidate qui n'a pas obtenu une moyenne de 6 aux examens écrits n'est pas admise aux épreuves orales.

Art. 18. Le jury apprécie séance tenante les résultats des examens. L'échelle d'appréciation est la suivante : 10 (très bien), 9 et 8 (bien), 7 (assez bien), 6 (passable), 5 et 4 (médiocre), 3 et 2 (mal), 1 et 0 (très mal).

Art. 19. Pour qu'un brevet puisse être délivré, la candidate doit avoir obtenu :

1. Un minimum de 6 pour la moyenne des épreuves écrites.

2. Un minimum de 7 pour la moyenne des épreuves écrites et orales, sans que la candidate puisse avoir dans les épreuves orales plus de deux notes au-dessous de 6.

3. Une moyenne de 7 pour la langue étrangère spécialement étudiée par elle,

4. Une moyenne de 7 dans les épreuves pratiques.

Il ne sera pas toléré dans les épreuves de cet ordre plus d'une note inférieure à 6.

Art. 20. Ne seront admises à subir ces épreuves pratiques que les candidates qui parlent couramment l'allemand ou l'anglais et sont à même de rendre compte d'environ 700 pages empruntées à des écrivains allemands ou anglais des XIX[e] ou XX[e] siècles.

Art. 21. Les candidates en possession du diplôme pédagogique du Gymnase des jeunes filles de la ville de Lausanne sont dispensées des épreuves mentionnées aux articles 7 et 8 du règlement. Par contre, les articles 19 (§§ 3 et 4) et 20 leur sont applicables.

Art. 22. La moyenne de 7 exigée pour l'obtention du brevet est formée :

a) Par la moyenne obtenue aux examens du Gymnase ;

b) La note reçue à l'examen spécial de langue étrangère ;

c) Et la moyenne des notes assignées aux leçons pratiques.

Art. 23. Mention sera faite dans le brevet de la langue étrangère spécialement étudiée par la candidate. Celle-ci a le droit de s'inscrire pour l'allemand et pour l'anglais.

Art. 24. Les candidates au brevet de maîtresse secondaire qui sont en possession du brevet spécial d'anglais, de travaux féminins ou d'économie domestique et d'hygiène n'ont aucune nouvelle épreuve à subir sur l'une ou l'autre de ces branches.

Art 25. Les candidates au brevet de maîtresse secondaire seront tenues de verser avec leur inscription une somme de 30 fr. La moitié de cette somme leur est restituée en cas d'échec.

Art. 26. Restent au bénéfice des dispositions du règlement de 1910 les candidates qui étaient en fonctions dans l'enseignement secondaire à la date du 1[er] janvier 1916 et auxquelles a été imposée l'obligation de passer les examens du brevet de maîtresse secondaire dans un délai fixé.

Règlement concernant les brevets pour enseignements spéciaux.
(Du 18 août 1916.)

Article premier. Tous les trois ans au moins, un jury désigné par le Département de l'Instruction publique examine les candidates et candidats aux brevets pour enseignements spéciaux.

Art. 2. La date des examens est annoncée par la *Feuille des avis officiels.*

Art. 3. Un programme détaillé détermine la matière de chaque examen.

Art. 4. Les brevets pour enseignements spéciaux sont les suivants :

1. Brevet pour l'enseignement d'une langue moderne, soit l'anglais ou l'italien.
2. Brevet de comptabilité.
3. Brevet des sciences commerciales.
4. Brevet de dessin artistique et décoratif.
5. Brevet de dessin technique.
6. Brevet de musique vocale.
7. Brevet de calligraphie.
8. Brevet de gymnastique.
9. Brevet de travaux féminins.
10. Brevet d'économie domestique et d'hygiène.
11. Brevet de sténo-dactylographie.

Art. 5. Pour être admis aux examens en obtention d'un brevet spécial, les candidats doivent produire les pièces suivantes :

a) Un acte de naissance ou d'origine ;

b) Un curriculum vitæ.

Art. 6. Les candidats au brevet pour l'enseignement de l'anglais ou de l'italien doivent en outre être porteurs du baccalauréat ès-lettres du Gymnase classique, du baccalauréat sciences-langues modernes du Gymnase scientifique, du diplôme de sortie du Gymnase des jeunes filles de la ville de Lausanne ou de tout autre titre jugé équivalent.

Art. 7. Les candidats aux autres brevets spéciaux doivent produire leurs titres ou certificats d'études. Le Département décide dans chaque cas si les titres ou certificats sont suffisants pour l'admission à l'examen.

Art. 8. Les examens en obtention d'un brevet pour l'enseignement spécial comprennent :

1. Une composition française se rapportant à l'une des branches du programme des examens.
2. Un examen oral sur chacune des branches du programme.
3. Une leçon pratique sur l'une des branches du programme.

Art. 9. Les candidats au brevet pour l'enseignement de l'anglais ou de l'italien ont en outre à faire une composition, ainsi qu'un thème ou une version.

Art. 10. Les candidats au brevet pour l'enseignement des sciences commerciales ont aussi à subir une épreuve orale portant sur l'allemand, l'anglais ou l'italien.

Art. 11 Il est accordé deux heures au moins pour chaque travail écrit.

Art. 12. Les épreuves écrites sont arrêtées par le jury dans une délibération qui précède immédiatement la dictée du sujet.

Art. 13. Les leçons sont d'une demi-heure. Les sujets en sont donnés une demi-heure à l'avance.

Art. 14. Les interrogations sont d'un quart d'heure au plus pour chaque branche.

Art. 15. Les épreuves écrites se font à huis clos, sans secours aucun et sous une surveillance spéciale.

Art. 16. Les interrogations et les épreuves pratiques sont publiques.

Art. 17. Les épreuves écrites sont éliminatoires.

Art. 18. Le jury apprécie séance tenante les résultats des examens. L'échelle d'appréciation est la suivante : 10 (très bien), 9 et 8 (bien), 7 (assez bien), 6 (passable), 5 et 4 (médiocre), 3 et 2 (mal), 1 et 0 (très mal).

Art. 19. Pour que les épreuves écrites soient considérées comme suffisantes ou qu'un brevet puisse être délivré, le candidat doit avoir obtenu les 0,70 de la somme des notes maximum assignables aux épreuves subies. Il ne doit pas non plus avoir de note inférieure à 6 dans une épreuve écrite, ni de note inférieure à 5 dans plus d'une épreuve orale ou pratique.

Art. 20. Le jury peut, d'accord avec le Département, dispenser des épreuves écrites et orales les candidates à des brevets spéciaux si elles sont en possession du diplôme de sortie du Gymnase des jeunes filles de la ville de Lausanne (section préparatoire à l'enseignement).

Art. 21. Le brevet spécial pour l'enseignement des travaux à l'aiguille délivré par les Ecoles normales vaut comme brevet pour l'enseignement dans les établissements secondaires.

Art. 22. Les candidats aux brevets spéciaux seront tenus de verser avec leur inscription une somme de 30 fr. La moitié de cette somme leur est restituée en cas d'échec.

Règlement pour les examens en vue de l'obtention du diplôme spécial pour l'enseignement primaire supérieur. (13 avril 1917.)

Article premier. Tous les 3 ans au moins, un jury, désigné par le Département de l'Instruction publique, examine les candidats et les candidates au diplôme spécial pour l'enseignement primaire supérieur.

Ce jury est présidé par le chef de service de l'enseignement primaire.

Art. 2. La date des examens est annoncée, au moins six semaines à l'avance, par la *Feuille des Avis officiels.*

Art. 3. Pour être admis à l'examen, il faut avoir obtenu le brevet

vaudois pour l'enseignement primaire et avoir enseigné pendant trois ans au moins dans le canton.

Art. 4. Les examens portent sur les cinq branches suivantes : Pédagogie, français, allemand, mathématiques, sciences physiques et naturelles.

Les membres du jury se répartissent entre eux les branches à raison de deux membres au moins pour chaque branche.

Art. 5. Un programme détaillé détermine les connaissances exigées dans chacune de ces branches.

Ce programme comprend pour chaque branche :

1° *Une partie dite générale,* imposée à tous les candidats et candidates, portant essentiellement sur le programme des Ecoles normales (division des garçons). Cette partie devra être possédée à fond et avoir fait l'objet d'une assimilation personnelle.

2° *Une partie dite spéciale,* destinée à prouver que le candidat a développé sérieusement ses connaissances dans chacune des cinq branches du programme.

Le candidat fera un choix entre les divers groupes ou les divers auteurs proposés.

Art 6. Il y a trois sortes d'épreuves : les épreuves écrites, les épreuves orales, les épreuves pratiques.

Art. 7. *Les épreuves écrites* comprennent :

a) Pour la pédagogie, une composition portant sur là partie générale du programme (durée 2 h.).

b) Pour le français, une composition sur un sujet de littérature française, pris dans les quatre derniers siècles (2 h.).

c) Pour l'allemand, une composition (description, biographie littéraire, petite narration, lettre) et un theme (2 h.)

d) Pour les mathématiques, la résolution de trois problèmes (3 h.).

Selon le groupe choisi par le candidat, le jury décide s'il y a lieu de faire un examen de dessin ou un examen de travail manuel. Le premier consistera en un relevé avec mise au net d'un objet ou en une épure de géométrie descriptive, le deuxième en la confection d'un objet d'après dessin (4 h.).

e) Pour les sciences physiques et naturelles, une composition portant sur trois sujets imposés pris dans trois sciences différentes et portant soit sur la partie générale, soit sur la partie spéciale ou sur les deux (3 h.).

Art. 8. Les sujets des épreuves écrites seront arrêtés par le jury immédiatement avant d'être proposés au choix des candidats.

Art. 9. Les épreuves écrites sont éliminatoires ; tout travail apprécié par la note 5 exclut le candidat.

Art. 10. *Les épreuves orales comprennent :*

a) *Pédagogie :* une interrogation sur la partie spéciale choisie par le candidat;

b) *Français :* une interrogation portant sur la partie générale et sur la partie spéciale du programme. Le candidat aura, en particulier, à expliquer un texte tiré d'une des œuvres littéraires qu'il aura choisies.

c) *Allemand :* une interrogation sur l'histoire littéraire et une interprétation d'un passage de l'auteur choisi par le candidat.

d) *Mathématiques :* une interrogation qui portera aussi bien sur les matières de la partie générale que sur celles de la partie spéciale du programme.

e) *Sciences physiques et naturelles :* une interrogation portant sur trois sujets obligatoires pris dans trois sciences différentes et portant soit sur la partie générale, soit sur la partie spéciale ou sur les deux.

Art. 11. *Les épreuves pratiques* consistent en deux leçons :

L'une porte sur l'une quelconque des branches du programme des écoles primaires supérieures.

L'autre est une leçon d'allemand. Elle est donnée lorsque le candidat passe l'examen de cette branche.

Art. 12. Les sujets des leçons sont donnés aux candidats 24 heures à l'avance. Les leçons sont d'une demi-heure.

Art. 13. L'échelle d'appréciation va de 0 (très mal) à 10 (très bien). La note finale de chaque branche est la moyenne des notes obtenues.

Pour obtenir leur diplôme, les candidats doivent avoir une moyenne générale de 7 (soit 35 points).

Ils ne doivent pas avoir plus de deux notes moyennes inférieures à 7 et aucune note moyenne inférieure à 5.

Art. 14. Les candidats peuvent subir leurs épreuves en une ou deux sessions. Dans ce dernier cas, ils ont à choisir pour la première session entre la partie littéraire (français et allemand) et la partie scientifique (mathématiques et sciences). L'examen théorique et pratique de pédagogie se fait toujours dans la seconde session.

Au moment de leur inscription, les candidats indiquent clairement les groupes spéciaux et les auteurs français et allemands dont ils ont fait choix.

Canton du Valais.

Programme pour l'enseignement de l'économie domestique à l'Ecole primaire. (2 nov. 1916.)

Cet enseignement est donné dans les 6e, 7e et 8e années scolaires.

Manuel employé : « Kurze Anleitung zur Hauswirtschaft » de Windtörfer.

Sont recommandés aux maîtresses : « Martha », Kurzer Leitfaden für Haushaltungskunde » de Winiger-Ruepp. — « Grundzüge der Haushaltungslehre » de Elise Kühn. — Mein Haus, meine Welt », 2 vol. de E. Furrer et M. Gauss.

Trois après-midi par semaine seront consacrés aux travaux à l'aiguille et à l'économie domestique. Dans ce but, les leçons de composition, de calcul et de géographie seront réduites.

Programme des écoles de perfectionnement. (2 nov. 1916.)

20 heures sont consacrées à la religion.
25 » » » à la lecture et à la composition.
24 » » » à l'arithmétique et à la comptabilité.
37 » » » aux connaissances civiques (géographie, histoire, instruction civique d'après « Uebungsstoff für Fortbildungsschulen » de Franz Nager) et aux sciences naturelles.
14 » » » au dessin, au chant et à la gymnastique.

Canton de Neuchâtel.

Décret portant crédit en faveur de l'organisation d'un institut de géologie à l'université. (15 février 1918.)

Article premier. — Il est accordé au Conseil d'Etat, pour l'organisation et l'installation au Mail, dans l'ancienne maison de la direction du pénitencier, de l'Institut de géologie de l'Université de Neuchâtel, un crédit de 110 000 francs

Art. 2. — Les subventions promises pour l'exécution du projet seront portées en diminution du crédit, savoir :

a) Contribution de la ville de Neuchâtel Fr. 15 000.
b) Contribution de l'Université. . . . » 10 000.
c) Souscriptions particulières . . . . . » 40 000.

Art. 3. — La dépense nette à la charge de l'Etat, au montant de 45 000 francs, sera couverte par le moyen de cinq annuités de 9000 francs chacune, à porter aux budgets de 1918 à 1922.

Canton de Genève.

Ecole des arts et métiers. Règlement général et règlements spéciaux. (14 avril 1916.) [1]

L'Ecole des Arts et Métiers est une Ecole d'apprentissage pour les Métiers, les Arts industriels, la Construction et le Génie civil, les Industries de la Mécanique et de l'Electrotechnique.

Elle comprend cinq sections :

a) Section des Métiers ;
b) » des Arts industriels ;
c) » de Construction et Génie civil (pour techniciens) ;
d) » de Mécanique (pour apprentis mécaniciens) ;
e) » de Mécanique appliquée et électrotechnique (pour techniciens).

Le programme de la section A s'étend sur trois années pour les professions suivantes : charpente et menuiserie, ébénisterie, menuiserie en voitures, serrurerie, ferblanterie et plomberie.

Le programme de la section B s'étend sur cinq années pour les professions suivantes : peinture décorative, ciselure, gravure, bijouterie, joaillerie, peinture sur émail et émaillerie, et sur quatre années pour la scupture sur pierre et sur bois, l'ébénisterie d'art, le moulage, le fer forgé et le dessin de broderie d'art.

Le programme de la section C, pour techniciens du bâtiment et du génie civil, s'étend sur trois années.

Le programme de la section D, pour mécaniciens, s'étend sur trois années.

Le programme de la section E, pour techniciens de la mécanique appliquée et de l'électrotechnique, s'étend sur trois années.

La direction générale et l'administration de l'Ecole sont confiées à un directeur au courant des besoins des industries locales et possédant des connaissances générales techniques et artistiques. Il est assisté d'un secrétaire-comptable.

[1] La reproduction intégrale de ces règlements exigerait une quarantaine de pages. A regret, car ils sont très bien conçus, nous sommes obligés de n'en citer que les articles les plus importants.

Le programme des diverses sections de l'Ecole d'art et de métiers a paru en une élégante brochure de 115 pages, abondamment illustrée, sur laquelle nous attirons l'attention des personnes qui s'intéressent à cet enseignement.

Dans chaque section, la direction pédagogique est exercée par un doyen chargé de la discipline et de la surveillance de l'enseignement.

Les doyens sont choisis, autant que possible, parmi les professeurs ou les chefs d'atelier.

Le directeur et les doyens forment le Conseil de l'Ecole.

La Commission de surveillance doit comprendre des industriels, des artisans, des artistes et des ouvriers.

Elle est nommée pour trois ans et se compose de 30 membres, dont 10 sont désignés par le Grand Conseil, 10 par le Conseil d'Etat et 10 par la Commission centrale des Conseils de Prud'hommes.

Le conseiller d'Etat chargé du Département de l'Instruction publique préside la Commission. Celle-ci choisit elle-même son vice-président et son secrétaire.

La Commission se subdivise en cinq sous-commissions, chargées chacune de la surveillance spéciale d'une des sections de l'Ecole.

Chapitre V. — CONDITIONS D'ADMISSION.

L'Ecole reçoit des élèves des deux sexes, réguliers ou externes.

Les élèves doivent être âgés de 14 ans révolus pour être admis dans les sections des Métiers, des Arts industriels et de Mécanique; et de 15 ans révolus pour les sections de Construction et de Génie civil, de Mécanique appliquée et Electrotechnique.

L'Ecole peut aussi accepter comme élèves réguliers des élèves faisant leur apprentissage dans l'industrie et qui, ne pouvant consacrer à leur instruction qu'un temps limité, doivent étendre leurs études sur un plus grand nombre d'années.

Aucun élève ne peut être considéré comme admis définitivement avant une période d'essai de deux mois au moins et de cinq mois au plus.

La qualité d'élève régulier peut être refusée ou retirée à tout élève qui, pour quelque raison que ce soit, ne peut suivre l'enseignement complet de la profession pour l'apprentissage de laquelle il est inscrit.

Les modes et moyens d'enseignement sont :

a) Les leçons ou cours oraux ;

b) les exercices de dessin et de modelage, d'application et de construction ;

c) les travaux de laboratoire et d'atelier, les travaux sur le terrain ou d'après nature ;

d) la bibliothèque de chacune des sections ;

e) les collections de modèles, d'appareils, de matériaux et d'échantillons ;

f) les visites d'usines, de fabriques, de chantiers, de musées, etc.;

g) les conférences techniques, artistiques, industrielles ou d'intérêt général.

Le règlement spécial détermine pour chaque section les conditions dans lesquelles les travaux des élèves peuvent soit leur être remis, soit être conservés à l'Ecole, soit être vendus sans faire de concurrence directe à l'industrie privée.

Il fixe également quelle peut être la participation des élèves aux bénéfices résultant de la vente.

La fabrication dans les ateliers doit être restreinte aux objets directement utiles à l'enseignement et susceptibles d'être exécutés par les élèves.

Le Département, sur le préavis de la Commission de surveillance, décide de l'exécution des commandes pour les administrations publiques, ou, exceptionnellement, pour des particuliers.

Aucun projet ne sera mis à exécution et aucun travail ne pourra être reproduit ou photographié sans l'autorisation du directeur, donnée sur préavis du doyen.

Le règlement spécial de chaque section fixe le montant de la finance d'inscription à payer par les élèves.

Les élèves suisses sont dispensés de cette finance.

Le Département de l'Instruction publique peut, dans certains cas, en dispenser en partie ou totalement les élèves étrangers dont les parents sont établis dans le canton.

Le règlement de chaque section détermine aussi les finances spéciales à payer pour l'usage des appareils et outils, substances et matières mis à la disposition des élèves par l'Ecole, soit pour les leçons, soit pour les travaux pratiques dans les laboratoires et ateliers.

Le Département peut, dans certains cas, dispenser de tout ou partie de ces finances spéciales les élèves suisses. ainsi que les élèves étrangers dont les parents sont établis dans le canton.

Des bourses peuvent être délivrées aux élèves méritants, de nationalité suisse, pour les aider dans leurs études.

Les élèves de l'Ecole des Arts et Métiers sont assimilés aux apprentis quant à leur admission aux examens de fin d'apprentissage organisés par le Département du commerce et de l'industrie.

Aucun élève régulier ne peut quitter l'Ecole avant la fin de son apprentissage sans avoir obtenu l'autorisation du directeur.

L'élève quittant l'Ecole doit restituer en bon état, le matériel qui lui a été confié et dont le détail figure dans le livret scolaire. Son compte de dépôt doit être mis à jour et visé par le doyen dans le livret scolaire. Il doit enfin retirer lui-même, avant de partir, tous les objets, dessins ou pièces quelconques qu'il aurait pu déposer à l'Ecole, et en donner décharge.

Une fois ces conditions remplies, le dépôt de garantie est restitué aux parents.

Aucune réclamation ne peut être admise après le départ définitif de l'élève.

Les anniversaires de l'Escalade, de la Restauration, de l'arrivée des troupes suisses au Port-Noir et du premier Traité d'alliance des Confédérés seront commémorés par un récit ou une causerie, le 11 décembre et le 1er juin.

A. Section des métiers.

La section des Métiers comprend l'apprentissage des professions suivantes : charpente, menuiserie, ébénisterie, menuiserie en voitures (automobile), serrurerie, ferblanterie et plomberie, etc. Elle comprend aussi un cours spécial de construction et appareillage de la pierre à l'usage des dessinateurs-architectes, maçons et tailleurs de pierre.

Les élèves réguliers suivent les branches d'enseignement qui correspondent à leur métier et qui sont déterminés par le programme, savoir :

Arithmétique, géométrie, dessin, dessin technique, projections, français et correspondance, construction et mouluration, appareillage de la pierre, dessin des règles de menuiserie, ébénisterie et serrurerie, métrés, stéréotomie appliquée à chaque métier, cours d'installation d'eau et d'éclairage, technologie, comptabilité, dessin de croquis, etc.

Ce programme comprend en outre des travaux d'atelier, des visites de chantiers ou d'usines, ou un stage chez des industriels.

La durée de l'apprentissage est de trois ans pour toutes les professions.

Pendant la période d'apprentissage, la direction peut, si elle le juge nécessaire, placer l'apprenti dans un atelier particulier pour compléter son instruction manuelle ; toutefois, l'élève reste sous la surveillance de l'Ecole, et il est astreint à suivre les cours théoriques qui correspondent à son année d'apprentissage.

La section met à la disposition des élèves l'outillage et la matière première nécessaires aux travaux d'atelier.

En principe, tous les travaux appartiennent à l'Ecole ; toutefois, la direction verra, dans certains cas, dans quelles conditions les travaux des élèves pourront leur être remis.

Les élèves de 2e et 3e année qui exécuteront un travail commandé à l'Ecole ou qui serait vendu, recevront une gratification, dont la direction se réserve de fixer le montant.

En cas d'indiscipline, la remise de certains travaux ou les gratifications pourront être supprimées.

Les élèves de 2e et 3e année fabriquent eux-mêmes leur outillage personnel. Ils ont le droit de consacrer à ce travail une demi-journée par semaine.

Toutefois cette demi-journée n'est accordée qu'aux élèves fréquentant assidûment l'Ecole.

L'Ecole fournit gratuitement aux élèves la matière première, ainsi que certaines pièces spéciales.

L'outillage n'est remis aux élèves qu'à la fin de leur apprentissage et si leur conduite a été satisfaisante.

Chaque élève reçoit une « feuille de travail » où il inscrit jour par jour l'emploi de son temps. Cette feuille est contrôlée chaque semaine par le chef d'atelier et soumise aux commissaires chargés de la visite des travaux.

Elle sert à établir, à la fin de chaque mois, le compte exact, en heures, du temps consacré à chacun des travaux présentés.

Les élèves réguliers qui ont achevé leur apprentissage dans des conditions normales et qui obtiennent dans l'année supérieure une moyenne de 3,5 sur 6 (10,5 sur 18), reçoivent un certificat. Ils doivent avoir une moyenne de 3,5 sur 6 pour le travail pratique et pas plus d'une note théorique inférieure à 3.

Les élèves réguliers qui, dans l'année supérieure, obtiennent une moyenne générale de 4,8 sur 6, sans aucun chiffre inférieur à 3,5, ont droit au diplôme.

B. Section des Arts industriels.

La Section des Arts industriels a pour but l'enseignement de l'art décoratif et son application à l'industrie.

Elle forme des artisans pour les professions suivantes :

Peinture décorative; Peinture sur émail et émaillerie ; Gravure, ciselure, bijouterie, orfèvrerie, joaillerie.	5 années d'études.
Sculpture sur pierre ; Sculpture sur bois ; Ebénisterie d'art ; Ferronnerie (ou fer forgé) ; Broderie d'art.	4 années d'études.
Moulage en plâtre ;	3 années d'études.

L'enseignement se donne dans des ateliers d'application et dans les cours généraux suivants : composition décorative, dessin de figure et académie, dessin d'ornement et d'éléments naturels, éléments d'architecture, modelage (figure et ornement), histoire de l'art, héraldique, conférences pédagogiques par les professeurs

ou par des artistes et artisans sur les différents métiers d'art enseignés.

Les élèves forment deux catégories : les élèves réguliers et les élèves externes.

Les élèves réguliers sont ceux qui suivent le cycle complet des études.

Les élèves externes sont : A. Les élèves sortis de la section et qui continuent à y suivre des cours ; B. Les personnes fournissant la preuve qu'elles possèdent les connaissances suffisantes pour suivre l'enseignement avec fruit et qui s'engagent à suivre régulièrement les cours qu'elles auront choisis.

Les élèves brodeuses inscrites dans la Section des Arts industriels doivent, pour être considérées comme élèves régulières, suivre l'atelier de l'Ecole professionnelle et ménagère, ou l'avoir suivie pendant trois années. Elles peuvent aussi être considérées comme élèves régulières si elles sont employées comme brodeuses dans un atelier particulier.

A la fin de l'année supérieure, le certificat de capacité est délivré aux élèves réguliers qui répondent aux conditions suivantes :

a) Etre classé en 4e ou 5e année d'études, suivant l'atelier auquel l'élève appartient ;

b) Avoir suivi le cycle complet des études, cours généraux et atelier ;

c) Avoir obtenu du directeur l'autorisation de présenter au jury son bagage artistique, comprenant les études et les travaux exécutés à l'école pendant toute la durée de l'apprentissage ;

d) Présenter en même temps ses travaux de concours annuels, y compris celui de l'année supérieure, qui, exceptionnellement, aura lieu avant la fin de l'année scolaire ;

e) En ce qui concerne les élèves brodeuses, avoir obtenu et présenté leur certificat de fin d'apprentissage de l'Ecole professionnelle et ménagère des jeunes filles, ou celui du Département du Commerce et de l'Industrie.

Pour les brodeuses travaillant dans l'industrie, elles devront présenter une attestation justifiant un stage de trois années au moins dans un atelier particulier.

Les travaux de l'élève sont soumis à un jury composé du directeur, du doyen, des membres de la commission de surveillance, auxquels pourront être adjointes d'autres personnes désignées par le Département.

Les professeurs des enseignements suivis par l'élève, participent aux travaux du jury.

Pour obtenir le diplôme de la section, l'élève doit :

a) Avoir obtenu le certificat de capacité ;
b) Avoir obtenu du directeur l'autorisation d'exécuter le travail dit de fin d'études, selon le programme de chaque classe.

Ce travail s'étend sur une période maximum de 3 mois pour toutes les professions, à l'exception de la classe de moulage pour laquelle le délai est de 2 mois et celle de dessin de broderie dont le travail doit se faire en 30 jours.

Le travail de fin d'études comprend :
a) La composition ;
b) L'exécution.

Pour les élèves mouleurs, la composition n'est pas exigée.

Ce travail devra constituer, autant que possible, un résumé des connaissances acquises par le candidat dans les différentes branches de l'enseignement qu'il aura suivi.

D'autre part, le candidat est libre de donner plus d'importance à celle des branches d'études qui lui conviendra le mieux.

Le travail sera exécuté en loge.

Les heures fixées pour le travail en loge sont de 6 heures du matin à 7 heures du soir, tous les jours, sauf le dimanche.

Il est interdit au candidat :
a) De séjourner dans la loge en dehors des heures fixées ;
b) D'y laisser pénétrer qui que ce soit ;
c) De sortir de sa loge sans autorisation.

Une surveillance spéciale du concours sera organisée.

Toute infraction aux conditions du concours entraînera l'annulation de celui-ci.

Le diplôme ne peut être délivré que dans les deux années qui suivent l'achèvement des études du candidat.

C. Section de Construction et Génie civil (pour techniciens).

L'enseignement de la Section de Construction et de Génie civil prépare pour les industries du bâtiment et des travaux publics, des techniciens possédant des connaissances théoriques et techniques indispensables à l'exercice de leur profession et pouvant devenir des chefs de chantier, conducteurs et inspecteurs de travaux, constructeurs ou chefs de service.

La durée de l'apprentissage est de trois années.

Les branches d'enseignement sont :

Cours généraux : Algèbre, mécanique générale, géométrie et trigonométrie, géométrie analytique, géométrie descriptive, statique, graphique, résistance des matériaux, physique générale, chimie, géologie et technologie, rédaction et correspondance, métré, législation du bâtiment.

Cours d'application : Génie civil : levé de plans, nivellement,

terrassements, construction de routes, hydraulique, projets et devis.

Construction : dessin de construction, d'architecture et d'ornement, perspective, construction en maçonnerie, en ciment armé, en bois, constructions métalliques, hygiène de la construction, projets et devis, travaux d'atelier.

Les professeurs peuvent, avec l'autorisation du directeur et éventuellement du Département de l'Instruction publique, organiser des visites d'usines ou de chantiers ou des courses techniques se rapportant aux sujets traités dans leurs cours et destinés à compléter leur enseignement.

Les visites d'usines ou de chantiers et les petites courses techniques se font autant que possible dans l'horaire ordinaire du professeur ; elles ne peuvent avoir lieu qu'avec l'autorisation du directeur, sur le préavis favorable du doyen. Si le temps réservé au professeur, d'après l'horaire, ne suffit pas pour la visite projetée, le professeur doit informer le doyen assez tôt pour que celui-ci puisse prendre toutes les mesures utiles, notamment prévenir le directeur et éventuellement aviser le ou les professeurs dont les élèves devraient manquer les cours.

Outre les visites d'usines ou les petites courses dans le rayon immédiat de la ville, il peut être organisé, par volée, chaque année, et avec l'autorisation du Département de l'Instruction publique, une grande course technique. Le programme de cette course sera soumis à la conférence des professeurs. La conférence sera appelée à préaviser sur le programme général de la course, et le professeur chargé de la direction de la course pourra demander à être accompagné d'un ou plusieurs de ses collègues.

Un devis sera présenté au Département au sujet des frais et débours qu'auront à faire les professeurs qui organisent une course technique. Sur la base de ce devis, et une fois celui-ci accepté par le Département, ces frais leur seront remboursés.

Le doyen peut interdire à un élève la participation à une course technique, lorsque la conduite de l'élève aura donné lieu à des plaintes sérieuses pendant l'année scolaire. Aucune personne étrangère à l'Ecole ne peut participer soit à une visite d'usine ou de chantier, soit à une course technique, sans l'autorisation expresse du directeur.

Les leçons supprimées par le fait d'une visite d'usine ou de chantier ou d'une course technique ne sont pas remplacées. Les élèves qui ne participent pas à la course sont tenus de venir à l'Ecole et d'y faire les travaux qui leur seront imposés par le doyen.

Tout élève qui, ayant le droit de participer à la course, ne pour-

rait s'y rendre pour des raisons particulières, est cependant tenu de les indiquer au doyen.

Les élèves qui participent à une course technique sont tenus d'en faire un compte rendu ou au moins un résumé ; certains frais communs peuvent être mis à la charge des participants (pourboires, gratifications, etc.). Cependant, les clichés pris par les élèves et pouvant servir éventuellement pour une conférence, peuvent leur être remboursés. Les élèves sont tenus d'observer rigoureusement les instructions qui leur sont données, soit par les professeurs qui participent à la course, soit par tout autre personne qui pourrait être chargée par le directeur d'assister les professeurs pendant la durée de celle-ci.

Les courses scolaires étant considérées comme un moyen d'enseignement, les élèves qui y participent restent, pendant toute la durée de celles-ci, sous l'autorité du corps enseignant.

A la fin de leur apprentissage, les élèves réguliers qui ont obtenu dans l'année supérieure une moyenne générale de 4 sur 6 et qui n'ont aucun chiffre inférieur à 3 sur 6, reçoivent un certificat de fin d'études qui leur donne le droit de se présenter à l'examen pour l'obtention du diplôme.

Le diplôme est accordé aux élèves qui, ayant terminé leur apprentissage, ont obtenu le certificat de fin d'études et subi avec succès un examen oral permettant de constater qu'ils possèdent bien les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de leur profession.

L'examen du diplôme porte sur un projet de fin d'études et comprend :

1. L'étude de plans et dessins d'exécution, avec mémoire à l'appui, portant sur les branches enseignées.

2. Un exposé oral en présence du jury, exposé dans lequel l'élève doit expliquer et justifier son travail et répondre aux questions qui lui sont posées.

L'examen est apprécié par un jury nommé par le Département de l'Instruction publique.

Le programme du travail de fin d'études est remis aux candidats, avec les instructions nécessaires, dans le courant du mois d'avril.

Ces instructions sont également communiquées au jury.

La direction fixe, chaque année, les dates auxquelles doivent être remis les mémoires et les dessins, ainsi que celle des examens oraux.

Les travaux prévus à l'art. 31 portent sur la Construction du bâtiment et le Génie civil.

Ces travaux qui s'étendent sur une période d'environ deux mois, se font dans les locaux de l'école.

Le maximum des notes est 6.

Le diplôme est accordé aux élèves qui ont obtenu une moyenne de 5 au moins.

Le jury peut accorder des félicitations avec mention spéciale aux élèves qui se distinguent particulièrement.

Le diplôme confère le titre de Technicien de la Section de Construction et de Génie civil de l'Ecole des Arts et Métiers de Genève et mentionne les branches d'application pour lesquelles il a été accordé.

D. Section de mécanique (pour apprentis mécaniciens).

La Section de Mécanique est destinée à former, pour les différents domaines de l'industrie mécanique, des ouvriers possédant des connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour exercer leur profession dans les meilleures conditions.

L'enseignement est théorique et pratique.

L'enseignement théorique comprend les branches suivantes :

Calcul numérique et éléments d'algèbre, géométrie, mécanique, dessin technique, résistance des matériaux, physique et chimie, électricité. Ces leçons se répartissent sur les trois années, à raison de 12 à 14 heures par semaine.

L'enseignement pratique donné dans les ateliers comprend :

Exercices de lime sur fer et sur bois, exercices de tour, exercices de forge, exécution d'outils de mécanicien et d'outils à mesurer, construction, ajustage, montage et réglage de machines-outils, de petits moteurs électriques et mécaniques, d'appareils de démonstration, etc.

La durée normale de l'apprentissage est de trois ans.

Mêmes conditions de travail, de discipline et d'examens que dans la section des métiers.

E. Section de Mécanique appliquée et Electrotechnique (pour techniciens).

L'enseignement de la Section de Mécanique appliquée et d'Electrotechnique prépare pour les industries de la mécanique et de l'électrotechnique des techniciens possédant des connaissances théoriques et techniques indispensables à l'exercice de leur profession, et pouvant devenir des dessinateurs-constructeurs, des chefs monteurs, des chefs de service ou d'exploitation.

La durée de l'apprentissage est de trois années.

Les branches d'enseignement sont :

Cours généraux : Arithmétique, algèbre, mécanique générale, géométrie, trigonométrie, géométrie analytique, géométrie descriptive, statique graphique, physique, chimie et métallurgie,

résistance des matériaux, rédaction et correspondance, législation industrielle.

Cours d'application : Mécanique appliquée, dessin de construction, connaissance des matériaux, éléments des machines, théorie générale, fonctionnement et construction des machines hydrauliques et thermiques (turbines, pompes, machines à vapeur rotatives et alternatives, machines frigorifiques, moteurs à combustion, compresseurs). Etude générale des appareils de levage et des chaudières.

Electrotechnique, théorie générale, dessin, construction et fonctionnement des machines électriques. Electricité industrielle (dynamos, moteurs à courant combiné et alternatif, transformateurs de tractions).

Exercices de laboratoire. Travaux d'atelier de mécanique et d'électricité.

Mêmes conditions d'admission et d'organisation que dans la Section de Construction.

Adjonctions au Règlement de l'Université. [1] (Arrêté du 13 juin 1916.)

Licence ès sciences morales.

Art. 42[2]. Pour obtenir le grade de licencié ès sciences morales, on doit subir deux examens successifs, dans deux sessions différentes. Chacun de ces examens consiste en épreuves écrites et en épreuves orales. Il n'est pas permis de se présenter aux épreuves orales sans avoir subi avec succès les épreuves écrites dans la même session.

Les candidats paient avant chaque examen une somme de 50 fr. qui est réduite de moitié pour les bacheliers et les licenciés ès lettres de la Faculté. En cas d'insuccès, la moitié de la somme versée leur est rendue.

Les candidats dispensés du premier examen, s'ils ne sont pas gradés de l'Université de Genève, paient 100 fr. en s'inscrivant pour le deuxième.

Art. 42[3]. Les candidats à la licence ès sciences morales doivent être immatriculés dans la Faculté des Lettres.

Sont admis à se présenter au premier examen :

1. Ceux qui justifient de quatre semestres au moins d'études régulières dans cette Faculté.

Les candidats doivent fournir la preuve qu'ils ont pris une part active, durant au moins deux semestres, à une Conférence d'his-

[1] Arrêté du 7 octobre 1910.

toire (explication de textes historiques) et à une conférence de philosophie (explication de textes philosophiques).

2. Les porteurs du diplôme de bachelier de théologie de l'Université, de licencié ou de docteur d'une des Facultés de l'Université, ou de titres jugés équivalents par le Bureau, sur le préavis de la Faculté, à la condition qu'ils justifient de deux semestres d'études régulières dans la Faculté ou d'études équivalentes. La Faculté, sur le vu de leurs diplômes, peut les dispenser d'une partie de l'examen.

3. Ceux qui, par des diplômes ou des certificats, justifient d'études équivalentes Le Bureau, sur le préavis de la Faculté, statue sur cette équivalence.

Sont admis à se présenter au second examen :

1. Les candidats qui ont subi avec succès le premier examen et qui ont fait ensuite deux semestres d'études régulières dans la Faculté ou qui justifient d'études équivalentes.

Les candidats doivent fournir la preuve qu'ils ont pris une part active, pendant au moins un semestre, à trois conférences portant sur les matières du programme et dirigées par les professeurs de la Faculté. Ceux qui ne satisferont pas à cette condition, sont tenus de présenter, trois mois avant l'examen, un travail de leur composition portant sur l'une des branches du programme.

2. Ceux qui, par des diplômes ou des certificats justifient d'études équivalentes. Le Bureau, sur le préavis de la Faculté, statue sur cette équivalence.

Art. 42[4]. Les épreuves du premier examen sont les suivantes :

Epreuves écrites.

1. Une composition sur un sujet d'histoire générale.
2. Une composition sur un sujet d'histoire de la littérature française.
3. Une composition sur un sujet d'histoire de la philosophie.

Epreuves orales.

1. Explication d'auteurs français (XVIe-XXe siècle).
2. Explication de textes historiques.
3. Explication de textes philosophiques.
4. Linguistique générale.
5. Pédagogie générale.
6. Eléments de droit.
7. Economie politique ou Histoire économique (au choix du candidat).
8. Traduction à livre ouvert d'une page de critique littéraire ou d'histoire écrite en allemand, en anglais ou en italien (la langue choisie par le candidat ne doit pas être sa langue maternelle).

Les épreuves du second examen sont les suivantes :

Epreuves écrites.

1. Une composition sur un sujet d'histoire emprunté à une période désignée par le candidat.

2. Une composition sur un sujet d'histoire littéraire emprunté à une littérature et à une période de cette littérature désignées par le candidat.

3. Une composition sur un sujet d'histoire et philosophie des sciences de psychologie.

Epreuves orales.

1. Explication d'un texte littéraire écrit dans l'une des langues anciennes ou modernes enseignées à l'Université, excepté le français.

2. Histoire des religions.

3. Une discipline philosophique : métaphysique, morale, esthétique, logique (au choix du candidat).

4. Histoire des institutions politiques et sociales.

5. Histoire de l'éducation.

6. Archéologie.

D. Certificat pédagogique complémentaire à la licence ès lettres et Certificat pédagogique complémentaire à la licence ès sciences morales.

Art. 42[5]. Les licenciés de la Faculté des lettres qui désirent obtenir le certificat pédagogique sont tenus d'avoir pris une part active, pendant un semestre au moins, à une conférence de pédagogie. — Ils doivent subir les épreuves suivantes :

1. Une composition sur un sujet de pédagogie générale.

2. Une interrogation sur un sujet de didactique.

3. Une épreuve pratique : deux leçons à donner à des élèves de l'enseignement secondaire, l'une de français (grammaire, composition, lecture de textes), l'autre au choix du candidat.

La présente adjonction sera introduite au Règlement de l'Université, lors de sa prochaine réimpression.

Modifications aux articles 51 et 52 du Règlement de l'Université. (Arrêté du 31 mars 1916.)

Doctorat en Sociologie.

Art. 51. Sont admis à se présenter aux épreuves du doctorat en Sociologie :

1. Les licenciés en sociologie.

Les licenciés ès sciences sociales.
» » ès sciences économiques.
» » ès sciences politiques.
» » ès sciences commerciales de l'Université de Genève.

2. Les personnes en possession de titres ou de diplômes jugés équivalents par la Faculté et ayant été immatriculés à la Faculté des Sciences économiques et sociales.

Art. 52[13]. Les épreuves du doctorat sont les suivantes :

1. Une interrogation orale et approfondie sur un ensemble de questions sociologiques choisies par le candidat avec l'agrément de la Faculté.

Cette épreuve est éliminatoire et l'autorisation d'imprimer la thèse ne peut être accordée qu'aux candidats qui l'ont subie avec succès.

2. La publication, conformément à l'article 28 du Règlement de l'Université, et la soutenance d'une thèse écrite dans une des langues nationale de la Suisse, sur un sujet choisi par le candidat dans le champ des études sociologiques.

Cette thèse est remise au doyen en manuscrit copié à la machine à écrire en trois exemplaires. Elle ne pourra être imprimée qu'avec l'autorisation de la Faculté.

Les candidats ayant obtenu à l'Université de Genève une des licences mentionnées à l'article 55 avec la note moyenne 5 au second examen, sont dispensés de l'épreuve orale.

Si la licence comporte trois séries d'examens, les deux derniers sont pris en considération.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

DEUXIÈME PARTIE

TROISIÈME PARTIE

LAUSANNE — IMPRIMERIES RÉUNIES

IMPRIMERIES RÉUNIES — LAUSANNE.

ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

1919

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence intercantonale des Chefs de Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY

Directeur des Ecoles normales du canton de Vaud.

L'orientation nouvelle des programmes scolaires, par *Ed. Quartier-la-Tente.* — L'éducation nationale en Suisse, par *J. Savary.* — La réforme de l'enseignement secondaire, par *A. Barth.* — Les écoles ménagères dans le canton de Fribourg, par *E. Gremaud.*— Les devoirs à domicile, par *H. Duchosal.* — L'Europe nouvelle, par *C. Knapp.* — Hygiène scolaire, par *L. Henchoz.* — Chronique scolaire : La Confédération et les Cantons en 1917-1918.

LAUSANNE

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

—

1919

ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

1919

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence intercantonale des Chefs de Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY

Directeur des Ecoles normales du canton de Vaud.

L'orientation nouvelle des programmes scolaires, par *Ed. Quartier-la-Tente.* — L'éducation nationale en Suisse, par *J. Savary.* — La réforme de l'enseignement secondaire, par *A. Barth.* — Les écoles ménagères dans le canton de Fribourg, par *E. Gremaud.*— Les devoirs à domicile, par *H. Duchosal.* — L'Europe nouvelle, par *C. Knapp.* — Hygiène scolaire, par *L. Henchoz.* — Chronique scolaire: La Confédération et les Cantons en 1917-1918.

LAUSANNE

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

1919

COMMISSION DE RÉDACTION

WILLIAM ROSIER, Professeur à l'Uuniversité, Genève, *Président*.

MARCEL MARCHAND, Directeur de l'Ecole normale, Porrentruy.

EMILE GREMAUD, Chet de service, Fribourg.

ALBERT HOEH, Directeur de l'Ecole normale, Sion.

CH.-AD. BARBIER, Inspecteur secolaire, Neuchâtel.

AUGUSTE TARABORI, Premier secrétaire au Département de l'Education publique, Bellinzone.



PREMIÈRE PARTIE

INTRODUCTION

Ce n'est pas sans appréhension que, l'année dernière, nous avons pris la plume, tenue pendant huit ans, avec une incontestable autorité, par notre regretté F. Guex. Mais, d'emblée, nous avons été rassuré par l'appui que nous a prêté la Commission de rédaction de l'Annuaire et surtout son président, M. W. Rosier.

Nous avons eu la joie aussi de voir s'ouvrir de la façon la plus aimable les portes auxquelles nous avons frappé. Les études que nous avons ainsi obtenues ont été lues, non seulement par des hommes d'école, mais par des pères de famille, des industriels, des magistrats. Nous avons eu la surprise de recevoir à cet égard maints témoignages précieux.

*L'article qui a été le plus remarqué est celui de M. Fontègne, sur l'*Orientation professionnelle des écoliers. *Nous espérons vivement que cette étude n'aura pas seulement ouvert les yeux d'un certain nombre de personnes sur un sujet qui touche à la fois à l'économie nationale et à la pédagogie, mais qu'il provoquera la création, dans nos principaux centres romands, de ces offices d'orientation professionnelle qui ont déjà rendu ailleurs de si grands services.*

L'étude : Une nouvelle méthode d'enseignement de la géographie *a donné lieu à quelques discussions parmi les spécialistes. Le groupe d'études pédagogiques de Lausanne a consacré à l'examen des suggestions de M. Biermann deux séances, où l'auteur a défendu avec vigueur sa façon de comprendre et d'enseigner sa discipline de prédilection. Il a reconnu cependant que la marche suivie par le plan d'études vaudois pouvait se justifier aussi par des arguments sérieux.*

L'important travail de M. E. Briod : Ecole d'hier et école de demain, *était bien fait pour initier le grand public aux questions d'enseignement qui se posent à l'heure actuelle. Mais, après l'homme du métier qui trouve que tout ne va pas pour le mieux*

dans la meilleure des classes et ne recule pas devant les innovations qui lui paraissent s'imposer, il était bon de demander à un magistrat de dire son avis sur les tendances nouvelles qui pointent de toutes parts. Nous nous sommes adressé à un homme qui, comme chef du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel, ne s'est pas confiné dans un rôle purement administratif, mais a donné, dans des publications importantes, la preuve de son vif intérêt pour la pédagogie. Son article : A propos de l'orientation nouvelle des programmes scolaires, *relie d'une façon heureuse notre volume de cette année à celui de l'an passé.*

*L'« Archiv des Unterrichtswesen » a publié dans son dernier volume (1918) une étude de 120 pages sur l'*Education nationale en Suisse. *Nous souvenant que notre Annuaire a été fondé pour mettre à la portée des lecteurs romands les pages les plus caractéristiques de son frère aîné de la Suisse allemande, nous n'avons pas hésité à lui emprunter sa riche documentation. Cependant, nous n'avons pas pu nous contenter d'une traduction : d'abord la place dont nous disposions nous commandait de larges coupures ; d'autre part, certains compléments nous ont paru indispensables. D'une manière générale, une adaptation à nos circonstances spéciales et à notre mentalité s'imposait. Tel qu'il est, notre article contribuera peut-être à réveiller au sein des autorités scolaires, et par elles chez tous les jeunes Suisses, la conscience de leurs devoirs envers leur patrie.*

Dans le sentiment que l'enseignement secondaire surtout pourrait préparer mieux l'élite intellectuelle et morale dont le pays a besoin, on s'est demandé de divers côtés sur quels points cet enseignement devait être modifié. Le Conseil fédéral a chargé M. Alb. Barth, directeur de l'Ecole supérieure de jeunes filles de Bâle, de lui présenter un projet de réforme. Ce projet vient d'être déposé. Mais ne sera-t-on pas impatient de savoir dans quel esprit M. Barth a entrepris sa tâche et quelles sont les conclusions auxquelles il a abouti ? Les pages qu'il a bien voulu nous accorder nous fourniront à cet égard d'intéressantes précisions.

Les difficultés économiques que nous traversons et les dangers d'ordre moral qui menacent la famille ont fait voir combien il est nécessaire de préparer les jeunes filles à leurs devoirs de maîtresses de maison. Le canton de Fribourg a fait un effort parti-

culier pour répandre dans ses campagnes comme dans ses villes les connaissances théoriques et pratiques qui sont indispensables à l'épouse et à la mère. En sa qualité de secrétaire du Département de l'Instruction publique, M. E. Gremaud était bien placé pour caractériser le développement des Ecoles ménagères dans le canton de Fribourg.

Le canton de Genève, où les questions pédagogiques sont passionnément débattues, jusque dans les journaux politiques, a cherché à protéger l'enfance contre le surmenage. Les autorités scolaires ont limité à trente par semaine le nombre des heures de classe auxquelles les élèves seraient désormais astreints. Mais si le temps libre ainsi obtenu est accaparé par les devoirs à domicile, *le but de la réforme est manqué. — M. H. Duchosal qui, comme directeur de l'Ecole supérieure et du Gymnase des jeunes filles, a fait à cet égard des observations et des enquêtes concluantes, nous a donné le résultat de ses recherches. Son étude sera lue sans fatigue et avec profit par les maîtres et par les parents.*

*La chronique géographique de M. Knapp a été remplacée par un coup d'œil sur l'*Europe nouvelle *qui, lentement, s'élabore. On pourra ainsi se faire une idée quelque peu précise des transformations que la guerre a opérées sur notre vieux continent.*

Après la Revue d'hygiène *de M. L. Henchoz, l'impérieuse nécessité de réduire les proportions de notre volume nous laissait peu de place pour la partie documentaire. Nous avons donc remis à l'année prochaine l'analyse ou la reproduction intégrale des textes législatifs adoptés par les cantons et nous nous sommes borné à relever, d'après l' « Archiv » et les rapports annuels de quelques Départements, les faits principaux qui ont marqué, en 1917-18, le développement de notre organisation scolaire si complexe. Nous avons voué une attention spéciale aux cantons romands, sans parvenir encore à présenter la chronique scolaire originale et vivante que nous entrevoyons.*

Néanmoins, nous avons l'espoir que notre modeste volume stimulera l'intérêt pour les choses de l'école et aidera à orienter celle-ci vers une éducation toujours plus conforme à la nature de l'enfant et aux besoins du temps présent.

A propos de l'orientation nouvelle des programmes scolaires.

La guerre a-t-elle infirmé les méthodes d'enseignement dans nos écoles? Il le semblerait, à entendre de nombreux écrivains du jour. Qui n'a pas lu, dans les œuvres littéraires de notre époque ou dans diverses publications, l'affirmation que la guerre opérera une transformation complète de la vie sociale ?

« Un renouveau formidable, écrit-on, se prépare dans le tréfonds des âmes... Beaucoup de parents et d'éducateurs, sentant l'insuffisance de l'école actuelle, portent leur attention sur les réformes radicales qui devront transformer l'école de demain. On s'élève contre le verbalisme, l'abus de l'abstraction et de la mémorisation, l'inutilité de tant d'études intellectualistes imposées aux enfants du peuple. On déplore la discipline autoritaire, presque autocratique, qui règne encore trop souvent dans les écoles. On regrette qu'il y ait si peu d'appels à la collaboration intelligente des meilleurs élèves, si peu d'occasions d'entr'aide... On réclame de l'école une vie plus riche, plus pleine, moins de travail mécanique, plus de travail intelligent, mettant en valeur les plus hautes énergies de l'esprit... etc. »

En outre, d'innombrables volumes actuels critiquent les méthodes d'enseignement en déclarant, à peu près, que tout est déplorable dans l'école primaire [1].

[1] Citons les plus importants :

1. *La Suisse nouvelle*, de L. Ragaz. L'auteur consacre 75 pages à prouver que « notre système actuel d'éducation est faux dans son ensemble. — Notre système éducatif est devenu un appareil formidable... » etc.

2. *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, de H. Roorda, ouvrage dans

Ces réflexions ne sont pas nouvelles, on les retrouve à diverses époques, exposées avec non moins de force. Cela prouve que le problème de l'éducation est éternel et qu'on arrivera difficilement à trouver une solution satisfaisante pour tous. Quoi qu'il en soit, des progrès sont nécessaires et il faut revenir sans cesse sur ce sujet toujours actuel. Il y a incontestablement des améliorations à réaliser, nous dirons même d'importantes améliorations, mais tout n'est pas à détruire, et il faut se garder de cette passion intellectuelle qui porte à critiquer ces institutions et à vouloir les jeter d'un bloc, soit d'un côté soit de l'autre. Il n'y a pas de raison pour changer les principes directeurs de la pédagogie.

Les idées pédagogiques subissent des modifications périodiques ; il y a progrès dans ce domaine comme dans les autres, progrès lents, évidemment, mais progrès certains. Si l'on voulait, par exemple, rechercher la nature du courant pédagogique actuel, ou plutôt la tendance dominante des préoccupations des auteurs s'occupant de l'éducation de la jeunesse, on y apercevrait aisément l'aspiration à une éducation *utilitaire* et par conséquent *spécialisée*. Depuis un assez grand nombre d'années, l'instruction est divisée en *primaire*, *secondaire*, *professionnelle* et *supérieure ;* et, dans chacun de ces groupes, du bas jusqu'en haut, on tend à subordonner l'enseignement aux fins de l'industrie et du commerce. Cette idée s'est toujours justifiée par des raisons d'utilité, si grosse à la vue qu'il ne vaut pas la peine de les désigner autrement : utilité pour l'individu, utilité pour la société. Mais elle prétend aussi répondre à l'évolution qu'entraîne l'activité sociale

lequel l'auteur parle entre autres de problèmes donnés aux élèves, problèmes qu'il cite, oubliant que lui-même a publié un « Cours de mathématiques élémentaires » de 96 pages, paru après l'ouvrage ci-dessus et qui contient des problèmes plus absurdes que ceux qu'il critique, de véritables « casse-tête » chinois que des instituteurs expérimentés n'arrivent pas à résoudre.

3. *Les problèmes que la guerre pose à l'école primaire*, par MM. Ducor et Laravoire, de Genève, brochure tendant à prouver que l'école primaire enseigne une foule de connaissances inutiles.

4. *Examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel*, de M. Marcel Marchand, demandant aussi la réforme de l'enseignement primaire.

5. *L'élevage humain*, par Maurice Boigey, ouvrage destiné à prouver que nos enfants travaillent trop tôt, trop et mal, et qu'ils ne sont pas à leur place dans les écoles.

vers la division du travail. Puisque les besognes se différencient, ne faut-il pas briser l'instruction, la spécialiser elle aussi et se contenter de préparer l'individu à sa tâche ?

Dans nos sociétés, dit-on, il s'agit de former non pas l'homme, mais le professionnel, car c'est celui-ci, et non celui-là, qui existe socialement et qui agit. Exagération d'une certaine gravité, attendu que le professionnel ne peut être ce qu'il doit être réellement si les qualités d'homme lui font défaut. On a appelé l'éducation l'œuvre de l'adaptation du jeune être aux conditions de la vie de son espèce. Or les conditions de la vie, les milieux dans lesquels vivent les êtres humains sont variables sur bien des points, mais identiques sur d'autres. Il y a des choses que tout le monde doit connaître et d'autres qui ne sont indispensables que dans certaines activités. Il faut donc se garder d'une spécialisation exagérée et ne jamais perdre de vue les connaissances qui doivent se rencontrer à la base de toutes les carrières.

La question des modifications dans l'orientation des idées pédagogiques est beaucoup plus grave qu'on ne pourrait le croire et il faut y prêter toute son attention. « Nous sommes, dit Gustave Lebon, à une de ces phases de l'histoire où les anciennes idées ont perdu leur puissance, la civilisation est condamnée à chercher de nouvelles idées directrices et, par conséquent, là est le danger pour nous. Ce qui marque profondément dans l'histoire des peuples, ce ne sont ni les guerres, ni les révolutions, — leurs désastres s'effacent vite, — mais les changements dans les idées. Elles ne sauraient se transformer sans que, du même coup, la civilisation qui reposait sur elles soit condamnée à changer. Les vraies révolutions, les seules dangereuses pour un peuple, sont le renouvellement de ses conceptions. »

Il semblerait d'après cette affirmation que les conceptions pédagogiques dont on affirme le renouveau absolu constituent une révolution dangereuse. Cependant, jamais, dans le domaine de l'instruction, on n'a assisté à de brusques transformations, et c'est toujours d'une façon progressive, souvent même fort lente, que des modifications se sont produites. Les tendances nouvelles qui, parfois, semblent révolutionner la pédagogie, ont souvent duré peu de temps et ont disparu presque sans laisser de trace.

* * *

Deux critiques d'une gravité exceptionnelle sont faites aux méthodes actuelles de l'enseignement public :

La première, c'est que toute l'instruction donnée aux enfants est basée sur la contrainte : elle est imposée, l'enfant doit la subir malgré tout.

La seconde, c'est que l'instruction ne prépare pas l'enfant à la vie sociale, à son activité future, à sa vocation.

En ce qui concerne la contrainte, il y a quelque chose de juste dans l'idée que l'instruction primaire est imposée. Peut-il en être autrement ?

L'enfant peut-il s'instruire sans qu'on l'oblige quelque peu à recevoir les enseignements divers qui ont pour but non seulement de meubler son intelligence, mais de le préparer à des leçons plus instructives, lesquelles, pour être comprises, nécessitent plus d'efforts? L'intervention de l'éducateur est indispensable; la liberté absolue et permanente de l'enfant à l'école est inadmissible. A cet égard, les expériences de l'Ecole Jasnaïa de Tolstoï sont là pour montrer l'absurdité d'un enseignement dans lequel les élèves conservent leur liberté pleine et entière : liberté d'entrer à l'école et d'en sortir à volonté, liberté d'écouter le maître ou de se livrer à d'autres occupations. Tolstoï estime que l'école n'a pas à intervenir dans l'éducation qui est une pure affaire de famille ; que l'école ne doit ni punir, ni récompenser, qu'elle n'en a pas le droit, que sa meilleure police et administration consiste à laisser aux élèves liberté absolue d'apprendre et de s'arranger entre eux comme bon leur semble.

On oppose donc au système de la contrainte exagérée celui de l'auto-éducation. Nous estimons que ces deux extrêmes peuvent être conciliés et que l'instruction la meilleure sera celle qui tiendra compte des deux procédés. Pour cela, il importe de former des instituteurs très au courant de la psychologie de l'enfant et qui sachent discerner chez les élèves les qualités et les défauts qui peuvent porter préjudice à son enseignement. A cet égard, la méthode *maïeutique*[1], c'est-à-

[1] *Maïeutique :* méthode de dialectique qui était familière à Socrate et qui consiste à amener son interlocuteur, par une série de questions, à affirmer lui-même ce qu'on veut lui prouver.

dire celle qui consiste à associer l'enfant au travail que nécessite son instruction, est sans contredit la meilleure. Des progrès ont été réalisés à ce sujet et des tentatives intéressantes ont eu lieu, non sans succès. Dans les écoles des petits, le système Frœbel a conquis tout le monde et la théorie s'est effacée devant des objets qui dispensent de beaucoup d'explications. L'institutrice parle peu; elle montre les objets et utilise l'esprit d'observation très développé chez les enfants; elle manipule, elle confectionne et fait confectionner, bref, elle substitue à sa parole, à ses réflexions, la liberté de l'enfant qu'elle se borne à diriger, à utiliser avec sagesse. Malheureusement, cela ne se passe qu'à l'école des petits, et ne se continue que dans peu d'écoles primaires. Dès que l'enfant commence à lire, à écrire et à additionner, on le condamne à des travaux dans lesquels son intelligence seule est en jeu. Tous les objets dont il se servait à l'école enfantine ont disparu, et alors qu'il s'instruisait en s'amusant, presque sans s'en douter, on le condamne à de longues dictées, à des lectures obscures et à des études pour lesquelles il n'est point encore fait. Il y a entre nos écoles enfantines et nos écoles primaires comme une brisure, aussi l'élève se fatigue-t-il très vite en primaire lorsqu'il a eu le privilège de l'enseignement frœbelien. La méthode dite frœbelienne devrait imprégner tout l'enseignement primaire. On a déjà réalisé quelques modifications avantageuses par l'introduction de travaux manuels, où l'élève est remis davantage à lui-même, et par les projections lumineuses qui permettent d'utiliser le sens de la vue, qui joue un rôle de premier ordre dans l'enseignement intuitif.

Le talent de l'éducateur consiste à faire aimer l'école à ses élèves; ceux-ci aimeront d'autant plus leurs leçons que le maître connaîtra mieux ses élèves et saura profiter de leurs dispositions et de leurs goûts.

Le système de la contrainte permanente est en tous cas un obstacle énorme au développement intellectuel des élèves, aussi faut-il en faire un usage aussi restreint que possible. A ce point de vue, le corps enseignant ne possède pas suffisamment de liberté dans son enseignement, il est trop enfermé dans des programmes *obligatoires* dont il ne doit pas s'éloigner. On se figure, par exemple, que la classe la plus silencieuse est la classe la mieux dirigée! Les autorités scolaires

n'admettent guère des modifications à un programme affiché dans la classe et dont on ne doit sous aucun prétexte se départir sous peine d'observations sévères et en risquant sa réputation de pédagogue. Il est des localités où l'instituteur et l'institutrice sont si bien surveillés qu'ils ne se sentent pas libres de faire chanter leurs élèves à un moment où ils constatent de la fatigue dans la classe. Il n'est point permis de changer l'horaire, de modifier la leçon. Coûte que coûte, l'enfant recevra une leçon d'arithmétique, alors que le maître s'aperçoit que les élèves seraient tout disposés à faire un tout autre travail. Il y a longtemps que des hommes de valeur ont orienté l'enseignement dans le sens que nous indiquons ; ils n'y ont pas réussi, peut-être parce que les éducateurs de la jeunesse, insuffisamment préparés à leur tâche difficile, n'inspirent pas assez de confiance aux autorités scolaires.

Il y a plus de vingt ans, les réflexions suivantes ont été faites dans un ouvrage qui vient de Belgique :

« L'école, malgré les théories, telle qu'elle est organisée, doit empêcher l'enfant de s'adonner aux jeux, aux exercices, aux travaux qui le sollicitent. Dans nos établissements d'éducation, tels qu'ils sont organisés, jeu est synonyme de désordre ; il est toléré et alors il dérange le travail des enfants qui doivent rester à l'étude, ou bien il aboutit le plus souvent à ce qu'on appelle des jeux organisés, c'est-à-dire à des jeux calmes, des jeux d'instituteurs, qui ennuient les élèves parce qu'ils ne peuvent évidemment s'y livrer à cœur joie, avec toute la fougue de leur âge, ou encore à des exercices commandés, à des besognes déterminées, où sont réglés le moment, la durée, l'intensité du travail.

» De même pour réaliser ses programmes dans leur esprit de direction, l'école accapare les facultés de l'enfant, elle *l'asservit intellectuellement* à un travail dont la matière, la marche sont fixées par un programme méthodiquement combiné en vue de la réalisation voulue.

» Il se fait ainsi que tout le système est largement imprégné de contrainte, de la contrainte qui *réfrène* les activités naturelles et *provoque* des activités artificielles. »

Il faut donc que l'instruction se transforme dans le sens d'une plus grande liberté aussi bien pour les élèves que pour l'éducateur.

* * *

La seconde critique faite aux méthodes actuelles est que l'instruction donnée ne prépare pas l'enfant à son activité future, pas plus qu'à la vie sociale.

On retrouve cette observation à toutes les époques et elle contient aussi une exagération. L'école d'il y a cinquante ans s'intéressait essentiellement aux élèves intelligents et laissait volontiers de côté la majeure partie de la classe qui paraissait inaccessible à l'enseignement. La situation aujourd'hui s'est complètement modifiée, et la preuve la plus certaine, c'est qu'on ne rencontre pour ainsi dire aucun artisan, aucun homme de métier incapable de tenir ses comptes ou de mettre à jour sa correspondance. L'école contemporaine prépare certainement la jeunesse à la vie sociale ; elle lui enseigne les notions indispensables à son travail et à son activité en lui apprenant à lire, à écrire et à compter. Cela suppose déjà un travail important et qui présente d'innombrables difficultés. Mais nous convenons que ce n'est pas suffisant.

Dans un opuscule qui vient de paraître [1], deux instituteurs renouvellent la critique ci-dessus : « Le devoir de l'école, disent-ils, est de s'adapter à l'évolution sociale... Il y aurait de l'ingratitude à blâmer l'école actuelle qui s'affirme comme un progrès. Elle ne répond plus aux besoins de l'heure !... » Et ils ajoutent : « L'école doit avoir en vue la formation de citoyens qui soient des producteurs capables de rendement maximum et conscients de l'œuvre commune à laquelle ils concourent... Elle doit donc enseigner les connaissances indispensables, contribuer au développement physique, intellectuel et manuel, orienter vers la profession qui répond le mieux aux goûts, aux aptitudes, et collaborer avec la famille à l'éducation morale inspirée de l'idéal commun. »

Nous retrouvons une observation contraire dans les ouvrages pédagogiques d'il y a vingt ans et cinquante ans.

« La cause générale des vices de l'éducation actuelle, écrivait un auteur il y a vingt ans, est cette idée de l'adaptation de l'enfant à un milieu social, qui a pour conséquence le désordre, la superficialité et l'autoritarisme ; elle provient évidemment de la conception hétéronomique qui domine la

[1] *Les problèmes que la guerre pose à l'Ecole primaire*, par MM. Ducor et Laravoire. Imp. Klein, Genève.

société actuelle. L'individu étant asservi par la société, il est tout naturel que son éducation soit faite de manière à favoriser la possibilité de cet asservissement. On impose à l'enfant une vie physique, intellectuelle et morale qui le prépare aux conditions de vie que lui imposera plus tard la société. Ce n'est qu'ensuite que nous nous rappelons que les nécessités sociales semblent se définir telles qu'il apparaît que les temps sont venus de l'affranchissement de l'individu et de l'autonomie de la conscience ; d'une part, la société a le besoin de se transformer, d'échapper aux nécessités toujours plus puissantes de la contrainte ; d'autre part l'individu a le besoin de pouvoir prendre possession de lui-même.

« Dès lors, le principe précis dont devra s'inspirer à l'avenir l'éducation, celui qui prévaudra dans la société sera : Développement spontané de l'être humain, de toutes ses facultés, de toutes les puissances qui sont en lui.

« Au lieu de travailler de force par l'extérieur, elle se donnera pour but de chercher à dégager les virtualités de chaque individu ; elle provoquera le jaillissement des forces de l'être, de l'intérieur vers l'extérieur ; elle sera vraiment une œuvre de développement.

« Et l'école sera un milieu où l'enfant trouvera tout ce qui lui sera nécessaire pour se développer normalement et par lui-même, selon les puissances dont il dispose, en satisfaisant ses besoins physiques, intellectuels et moraux, où il trouvera l'aide d'hommes préoccupés non de le former selon un type préétabli, mais de le seconder dans ses efforts vers la force, la connaissance et la conscience. »

On le voit, les opinions varient d'une époque à l'autre, et c'est toujours entre les deux extrêmes que se trouve la vérité...

L'école répond encore, à bien des égards, aux besoins de l'heure. Elle prépare l'enfant à son activité sociale en lui enseignant ces trois choses indispensables : lire, écrire et compter. Jamais l'école ne pourra se dispenser de ce travail fondamental. L'école répondra mieux encore à ce premier but lorsque ceux qui enseignent pourront utiliser les méthodes les meilleures et les plus rapides pour réaliser ce premier devoir. C'est évidemment l'instituteur et l'institutrice qu'il faut mieux préparer à leur grande tâche, auxquels il faut inculquer d'autres méthodes et d'autres procédés d'enseigne-

ment. D'autre part, il importe de simplifier les programmes et de reviser les vieilles traditions qui subsistent dans la plupart de nos écoles, traditions qui ont fait leur temps, mais qui contiennent encore des choses excellentes qu'il faut se garder de jeter par-dessus bord sans examen.

On reproche à l'école d'aujourd'hui de viser uniquement l'instruction et de négliger l'orientation professionnelle. « Intellectualisme exclusif dans les moyens et les fins! Education physique et manuelle négligée! Instruction livresque avant tout! » A qui la faute? Aux usages? aux programmes? aux contrôles exigés? à ces examens dont on dit tant de mal et qui satisfont les bons instituteurs et les bons éducateurs, parce que ces derniers envisagent que les résultats de leur travail doivent être contrôlés et constatés? — Non, les tendances de l'époque exercent leur incontestable influence sur l'esprit public. Il fut un temps où l'instruction, aussi étendue que possible, était jugée nécessaire pour tout homme qui devait faire son chemin en ce monde; aujourd'hui, dit-on, l'instruction étendue paraît moins utile; il faut « borner l'acquisition du savoir au minimum indispensable à l'enfant quand il entrera dans la vie », et c'est ainsi que les pédagogues eux-mêmes passent d'une exagération à une autre.

Nous voudrions examiner rapidement les différents points des programmes et voir s'il faut y apporter réellement des modifications aussi importantes que celles qu'on réclame à cette heure. Pour plus de clarté, prenons une division, vieille aussi, mais qui a l'avantage de la clarté : éducation *physique*, *intellectuelle* et *morale*.

L'école doit influencer l'élève au point de vue physique, intellectuel et moral[1]. C'est entendu. Y réussit-elle? Pas toujours. Que doit-elle faire pour réaliser avec quelque succès cette triple mission? Faut-il modifier l'enseignement, et sur quels points?

[1] « L'école n'a pas pour rôle exclusif, comme on le croit communément, d'instruire les enfants et de développer leur intelligence. Son œuvre serait ainsi fort incomplète. Elle doit cultiver à la fois, et harmonieusement, toutes les facultés, celles du corps et celles de l'âme. La parole de Montaigne, vieille de plus de trois siècles, est toujours vraie. « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme. » L'école vise donc à former des êtres complets, c'est-à-dire des *hommes* et des *femmes*, au corps robuste, au cœur généreux, à la volonté forte, à l'esprit ouvert, aux idées de justice et de bonté, de solidarité et de tolérance. » (*Pédagogie vécue*, de Ch. Charrier. Nathan, Paris 1918.)

I. Education physique.

Se préoccuper de la santé de l'enfant est le premier devoir de la famille et de l'école. Elle ne s'en inquiétait aucunement il y a cinquante ans :

Les enfants étaient soumis à un régime qui aurait nui à la santé la plus robuste. L'école les enfermait dans une salle basse, difficile à aérer, mal éclairée, pourvue d'un mobilier défectueux. Dans cette classe, on entassait quatre-vingts à cent élèves, qui vivaient pendant plusieurs heures dans une atmosphère absolument viciée. Les temps ont changé ; des améliorations énormes se sont produites. Les locaux sont plus vastes, mieux éclairés, faciles à aérer. Les dégagements de l'école, les préaux sont mieux établis. Mais tous les progrès possibles ont-ils été faits ?

Hélas ! les réalisera-t-on jamais tous ? On se plaint de l'immobilité à laquelle les élèves sont condamnés, de l'attention soutenue qu'on exige d'eux, du silence absolu qu'ils doivent observer. Des critiques sévères vont plus loin : « La meilleure façon de prendre les choses dans une école, dit Elslander, c'est de s'en tenir strictement à l'exécution des ordres donnés. L'école, telle qu'elle est comprise maintenant, est d'une organisation si étroite qu'essayer de réagir contre le rigorisme qui est de règle serait y jeter inutilement des éléments de perturbation funeste. »

L'instituteur est donc obligé, de gré ou de force, de maintenir dans sa classe ce qu'on appelle l'ordre, cette tranquillité morne et triste qui fait de l'école une prison à laquelle les enfants ont hâte d'échapper. Ah ! le coup de cloche de la délivrance, comme il est attendu avec impatience et salué avec joie ! Il n'est pas nécessaire de dire au prix de quels efforts l'ordre s'obtient, combien il faut violenter et brutaliser la nature, quelle fatigue il exige de l'instituteur, quels soins, quelle attention continuelle et quelles peines, quelle révolte il provoque chez les élèves ! Ils sont placés dans de telles conditions, l'instituteur et l'enfant, qu'ils sont obligés de se *nuire mutuellement !*

Il y a du vrai dans ces critiques ; mais il est juste d'admettre que, pour parvenir à son but, l'école doit aussi

enseigner à l'enfant l'ordre et la bonne tenue, si possible sans rigorisme.

Partant du principe que l'école doit se préoccuper du bien-être physique de l'enfant, il y a lieu de surveiller la propreté corporelle, les maladies et les affections organiques. C'est avant tout l'affaire des familles, mais il y a des cas où il faut que l'école, représentant la société, intervienne et supplée la famille, soit parce que celle-ci est trop misérable, soit pour d'autres motifs. Et c'est à l'autorité et aux maitres de veiller à ce que l'enfant soit propre, bien nourri et convenablement vêtu. C'est à la commune à faciliter l'accomplissement de cette triple obligation sociale et à désigner un médecin appelé à visiter régulièrement et attentivement tous les enfants. Cela fait, la santé physique assurée, on peut songer à l'instruction. A cet égard, les progrès sont considérables. Dans le domaine des œuvres d'hygiène et de protection de la jeunesse, on a prévu, dans les grandes localités, une clinique scolaire, dans laquelle les enfants sont examinés. Le résultat de l'examen est envoyé aux parents qui peuvent alors procéder à la guérison des infirmités signalées. On va plus loin, malheureusement à titre exceptionnel encore ; on crée les crèches, la clinique dentaire, les bains et douches, les colonies de vacances, les écoles en plein air, les changements d'air, l'enseignement anti-tuberculeux, la puériculture, les soupes scolaires, etc. ; l'école contemporaine se préoccupe d'une façon régulière de la santé des écoliers, précisément parce qu'elle a compris que la santé est le premier bien nécessaire pour permettre à l'enfant de s'instruire.

Au point de vue spécialement physique, il faut encore considérer plusieurs points :

Les récréations entre les leçons sont obligatoires. Ici et là, on n'accorde aux enfants que le quart d'heure du milieu de la matinée et de l'après-midi. Nous croyons que le moment viendra — il est déjà venu ici et là — où chaque heure de leçon sera séparée de la suivante par une récréation d'un quart d'heure, qui permettra aux élèves d'écouter mieux et d'apporter plus d'intérêt à l'enseignement.

Comme complément essentiel de l'éducation physique de l'enfant, rappelons qu'il existe des leçons de *gymnastique* appelées aujourd'hui par des pédagogues « leçons de culture

physique », comme si ce n'était pas la même chose. Dans l'enseignement de la gymnastique, des progrès énormes ont été accomplis. A ce sujet, des critiques ont été faites; on regrette la discipline sévère de ces leçons, l'absence de liberté laissée aux élèves, le peu de temps consacré aux jeux et l'excès de marches sans grâce, d'exercices exécutés sans goût et sans énergie. A cet égard, constatons cependant des progrès évidents : la répartition des divers exercices pendant l'heure de leçon, la gradation intelligente et la variété de ces exercices. Plusieurs professeurs savent éviter ce qu'on a reproché, non sans raison, à l'enseignement de la gymnastique : la suppression de l'action spontanée, vivante, libre et efficace, remplacée par quelque chose de factice, l'excès de la discipline, la brutalité du commandement qui, en tuant la spontanéité chez l'individu, attente à sa dignité. Le spectacle de leçons de gymnastique bien données nous a convaincu que l'enfant ne peut qu'en retirer de réels bienfaits au point de vue physique.

Ajoutons que la leçon de gymnastique ne doit pas être pour l'élève l'occasion d'efforts intellectuels. On doit donc laisser de côté, dans cet enseignement, ces successions de mouvements, ces répétitions de flexions variées qui nécessitent chez l'enfant un effort inutile de mémoire.

En résumé. l'enseignement de la gymnastique offre une utilité incontestable; tout en empêchant le surmenage à l'école, il rend le corps plus robuste et plus vigoureux, excite l'effort, affermit la volonté. Il fait partie intégrante de l'éducation générale, vérité qu'avait déjà reconnue les anciens, et tout particulièrement les Grecs, qui comprenaient si bien que l'éducation physique doit aller de pair avec l'éducation intellectuelle. Leur idéal : un esprit sain dans un corps sain est demeuré, après plus de deux mille ans, celui des grands pédagogues. (Charrier 1918.)

Il y aurait cependant un progrès à désirer dans l'éducation physique de l'élève. L'enseignement de la gymnastique comporte, dans presque tous les programmes scolaires, deux heures par semaine. Ce nombre nous paraît absolument insuffisant. On nous dira que l'éducation intellectuelle des écoliers est de beaucoup plus importante que l'éducation physique; nous ne sommes pas d'accord. Nous croyons que

la facilité de compréhension et l'ouverture de l'esprit chez l'élève est en raison directe de sa santé et de son développement physique. C'est une vieille erreur que celle qui consiste à croire que plus un écolier fréquente d'heures de leçons, plus il s'instruira. Nous estimons que l'école aura tout à gagner en multipliant les leçons de gymnastique et en répartissant les exercices corporels sur plusieurs jours de la semaine.

Il y a quelque chose de juste dans cette remarque de H. Spencer : « Aujourd'hui que la force musculaire ne sert plus guère qu'aux travaux manuels, et que le succès de la vie dépend presque entièrement de la force mentale, notre éducation est devenue presque exclusivement intellectuelle. Au lieu de respecter le corps et de négliger l'esprit, nous respectons l'esprit et nous négligeons le corps. Ces points de vue exclusifs sont mauvais l'un et l'autre. »

Faut-il aller plus loin? Il y a certainement dans l'éducation physique bien comprise des résultats moralisateurs qu'il ne faut pas négliger. Les moindres détails ont leur importance. On l'a dit et on ne saurait le répéter trop : « Avec du tact, l'instituteur et l'institutrice savent, quand ils le veulent, accoutumer les enfants à plus de soin. Sans s'ingérer dans les familles, et d'abord par leur exemple, ils réforment de déplorables habitudes. L'essentiel est que le conseil soit toujours donné affectueusement et que les critiques soient fondées sur la dignité individuelle et le respect. Démontrer que la malpropreté et le manque d'hygiène sont périlleux pour la santé, c'est très bien : la peur du microbe est le commencement de la sagesse. Mais elle n'est pas la sagesse entière. L'école doit faire mieux encore : elle élève, — et la propreté se justifie aussi, se justifie presque toujours par des raisons qui ne sont pas sanitaires. Certes, l'école n'est pas toute puissante, ne nous en flattons pas. En bien des cas, le médecin aurait seul l'autorité nécessaire, mais il n'y a point de petites victoires ; la vigilance d'un instituteur, d'une institutrice peut beaucoup ; il suffit qu'ils interviennent à propos, ici avec ménagement, là avec plus de fermeté, et qu'ils sachent recommander aux familles une sollicitude mieux avertie. »

On peut même ajouter que la propreté de la salle, du banc, du pupitre, du sac où sont les livres et cahiers, de la serviette,

des objets scolaires privés et collectifs, tout cela joue un rôle qui n'est point négligeable. Car l'école sordide, désordonnée, entretient l'enfant dans des habitudes d'incurie. Le maître peut y vanter, en leçons éloquentes, la dignité et le devoir : les murs, le plafond, le plancher, le mobilier scolaire mal entretenus insinuent dans le cœur des élèves une leçon qui ruine absolument le meilleur enseignement. L'école soignée et soigneuse, dont la pauvreté même a du goût, forme à son image, à la longue, l'enfant qu'elle abrite, dût le maître y être parfois au-dessous de la leçon.

On préconise aujourd'hui un enseignement de l'hygiène dès l'école primaire. Cette idée se justifie, dit-on, par des raisons de bonheur individuel, des raisons d'économie au point de vue social, des raisons de patriotisme, des raisons de solidarité sanitaire et des raisons de sollicitude démocratique. — On affirme, et cela avec justesse, que la santé est une source de joies : qu'un individu sain rend plus de services à la collectivité qu'uu être chétif et souvent malade ; que la patrie a besoin de citoyens forts et robustes, car il importe au plus haut point de conserver et d'accroître le capital humain du pays ; que l'enfant doit comprendre de bonne heure qu'il doit avoir à l'égard de ses semblables le sentiment de sa responsabilité sanitaire ; qu'enfin, il est à remarquer que les mesures sanitaires, souvent gênantes et désagréables, sont en parfaite harmonie avec les principes de la démocratie républicaine. On en a conclu que c'est par l'école que peuvent surtout se propager les prescriptions de l'hygiène, science qui à notre époque a pris une importance capitale. Il faudrait donc que chaque maître s'attache à faire connaître dans sa classe les règles qu'elle édicte et cherche à en assurer l'application.

D'autres détails, sur lesquels il est inutile d'insister, ont une valeur de premier ordre. L'école primaire est celle du plus grand nombre, la seule pour la plupart des élèves ; on ne saurait donc apporter trop de soin à son aménagement et à son action, puisqu'elle doit occuper dans la jeunesse une si grande place.

II. Education intellectuelle.

C'est plutôt l'instruction, car en somme, l'école s'occupe essentiellement de fournir aux enfants les connaissances les plus indispensables à l'existence. Cette instruction n'est pas d'une grande envergure, il est vrai ; certains prétendent qu'elle est si insignifiante qu'on aurait tort d'en espérer des résultats probants. C'est là une exagération comme on en rencontre beaucoup chez des pédagogues réformateurs. Au point de vue intellectuel, l'école fait ce qu'elle peut, et les résultats obtenus aujourd'hui, sans être extraordinaires, sont cependant incontestables, nous le prouverons. Il est facile de railler ce qui existe et d'en exagérer les faiblesses.

« Quand il s'agit, dit un écrivain, de mettre l'enseignement en rapport avec les « progrès de la science » que fait-on ? On revise les programmes. Que disent les réformateurs ? « Les programmes sont trop chargés », ou bien, « les programmes sont mal conçus », ou bien, « il faudrait supprimer ceci, ajouter cela, modifier encore autre chose », etc. Et pendant ce temps, que le programme soit lourd ou léger, les éducateurs continuent leurs petites opérations sempiternelles. Il faut voir avec quel indulgent scepticisme ils accueillent les multiples changements de programmes combinés par des pédagogues en chambre, les éducateurs « qui en ont vu passer ». Ils savent, eux, ce qui en restera dans l'esprit de leurs élèves ; quelque fatras de plus ou de moins, voilà tout. Il n'y a que les jeunes qui s'emballent en attendant que l'expérience leur vienne. »

Ces critiques étaient vraies il y a vingt ans. Les programmes étaient trop lourds, trop surchargés. Il nous souvient même d'avoir vu imprimée une répartition du programme par semaine pour chaque branche. L'observation de ces programmes devait être bien dure pour le corps enseignant et l'exécution bien fastidieuse pour les enfants ! Mais on a fait des progrès, et quels progrès ! Toutefois, reconnaissons que des réformes plus importantes doivent être faites dans la préparation des futurs pédagogues, si l'on veut aboutir au résultat désiré.

Ni le temps, ni la place ne nous permettront de revoir tout le programme ; bornons-nous à l'examen de quelques points.

* * *

L'enseignement de la langue française était déplorable à l'époque où nous allions à l'école : « Il n'était question que de définitions, d'analyses logiques et grammaticales, d'interminables conjugaisons, de verbes réguliers et irréguliers, de grammaire assommante, de syntaxe écœurante, etc. On récitait des règles incompréhensibles, des exceptions et de sous-exceptions, des exemples et des formules soi-disant démonstratives et explicatives... et c'est tout ! » Après des années d'école, la plupart des écoliers avaient une orthographe déplorable, malgré toute la peine qu'on s'était donnée, et ils étaient incapables de s'exprimer avec clarté et précision.

A cet égard, l'enseignement de la langue française s'est avantageusement modifié ; des progrès ont été réalisés, mais il y a encore beaucoup à faire.

En définitive, qu'est-ce que l'école primaire doit apprendre à l'enfant ? Une aussi grande quantité de mots que possible, l'orthographe, les règles essentielles de la composition pour qu'il puisse écrire correctement des lettres, des procès-verbaux, des rapports, etc., et lire avec intelligence et esprit critique, de manière à en retirer le plus grand bénéfice moral.

Enseigner la langue française, c'est en faire connaître les règles essentielles aux élèves ; c'est aussi leur apprendre à la parler et à l'écrire correctement.

On peut affirmer que, sous ce rapport, l'école primaire de ces vingt dernières années a réussi à préparer des élèves qui savent penser, parler et écrire, et qui ont acquis les connaissances indispensables pour faire leur chemin dans ce monde. Toutefois, les progrès seraient plus marqués si les méthodes employées concentraient davantage *l'attention* des élèves et exigeaient de ces derniers des efforts plus réels.

A ce point de vue, la grammaire de l'écolier doit être plus simple. Il suffit qu'elle traite de la connaissance des termes employés, — nom, article, pronom, verbe, etc., — sujet, complément, accord du nom avec l'adjectif, accord du verbe, etc. Il y a donc lieu de faire disparaître de l'enseignement les épellations collectives des mots, les répétitions de règles de grammaire, les abus de devoirs écrits et de dictées intermi-

nables, qui ne servent qu'à fatiguer l'enfant sans rien lui apprendre.

L'enseignement de la langue française permet aussi de faire appel à la conscience et au cœur de l'enfant. La lecture fournit l'occasion de remarques judicieuses et encourageantes, si l'on veut s'en donner la peine. La lecture n'est que trop fréquemment un acte mécanique dans lequel on n'attache aucune importance au sens des phrases lues ou aux mots importants qui mettent en relief le récit ou la description.

S'agissant de la rédaction, le but est rarement atteint. Ce que les enfants composent la plupart du temps, c'est une description, une narration préparée par le maître lui-même. Il n'y a de personnel dans ce travail que les fautes particulières à chacun. C'est là un enseignement difficile, mais on y fait en général un appel absolument insuffisant à l'attention, à l'observation, à la réflexion de l'enfant.

L'espace dont nous disposons ne nous permet pas de traiter les questions d'enseignement de la grammaire, enseignement qui a pour but de préciser et de coordonner les notions acquises par les élèves — de la dictée, heureusement modifiée en ce sens que les textes sont écrits au tableau noir, lus et étudiés par les élèves avant d'être dictés — de la récitation de morceaux, expliqués et commentés par le maître avant d'être appris par l'élève — de la composition française, enseignement difficile, qui suppose l'emploi de la méthode active pour la recherche des idées, combinée avec la correction collective des travaux et la correction individuelle, les seules réellement efficaces.

* * *

L'enseignement de *la géographie* était aussi illogique, il y a quarante ans. Il se résumait dans la connaissance des termes géographiques, dans des définitions défectueuses, de vagues explications, d'interminables nomenclatures. Tout était à changer dans cet enseignement. On a réalisé quelques progrès, mais tous les instituteurs et institutrices ne sont malheureusement pas guéris de la manie de condamner leurs élèves à des efforts de mémoire absolument inutiles pour retenir des noms de pays, de montagnes, de fleuves, de rivières, de mers, de golfes, de détroits, d'îles.... etc.

A vrai dire, pour être claires, les notions de géographie ne peuvent s'acquérir que sur place. L'enfant, au cours de ses promenades, peut apprendre très rapidement tout ce qui concerne la nomenclature géographique. Il verra des sources ; il cherchera à savoir où va cette eau qui sort continuellement de la terre, et il la suivra par le ruisselet dans le ruisseau, puis dans la rivière. Il verra des forêts, des montagnes, des plaines, des champs. Il verra peut-être un lac, un fleuve, la mer. Il sera facile de lui expliquer par ce qu'il a sous les yeux ce qu'est un détroit, une île, une presqu'île. Tout cela le préparera aux études futures.

La géographie doit consister essentiellement et presque uniquement à *savoir lire une carte*, à la lire correctement dans tous ses détails, y compris l'échelle. L'apprentissage des termes géographiques nécessaires peut être fait au moyen d'images ou même d'emprunts faits à la nature du lieu où l'on vit. Ajoutez à cela des lectures intéressantes sur le pays dont on parle, sur les mœurs des habitants, sur les industries qui y dominent, etc., voilà en quoi doit se résumer l'enseignement de la géographie.

Nous nous souvenons d'avoir visité une école en compagnie d'un inspecteur et d'avoir assisté à une leçon de géographie dans laquelle l'instituteur faisait répéter à chacun des 40 élèves de sa classe les passages et cols des Alpes valaisannes. Les pauvres élèves s'en tiraient fort mal ; la leçon fut déplorable. Lorsque les élèves furent congédiés, l'inspecteur, aimablement, raconta au pédagogue le fait suivant : « J'ai rencontré récemment le président du Club alpin suisse, M. X., et je lui ai demandé s'il connaissait tous les cols des Alpes valaisannes. Je ne connais, m'a-t-il répondu, que ceux que j'ai traversés. Quand je me propose d'en visiter un nouveau, je l'étudie sur ma carte avant mon départ et à mon retour. »

Il faut en effet renoncer à exiger de l'enfant la récitation des noms géographiques ; ces énumérations deviennent bientôt si fastidieuses qu'elles donnent le dégoût de l'étude. Dans la longue et terrible guerre dont nous avons salué la fin avec enthousiasme, que faisaient ceux qui voulaient suivre les événements ? Ils prenaient la carte, l'étudiaient et se représentaient assez exactement la situation des villes et des villa-

ges. Sans la connaissance de la carte, toutes les notions géographiques apprises à l'école sont inutiles. La vieille méthode est ainsi condamnée et sa disparition permettra de gagner du temps et d'enseigner plus efficacement.

On a dit que l'enseignement de la géographie a un caractère d'utilité pratique et une grande valeur éducative. Il met en jeu l'observation, l'imagination, le raisonnement et la mémoire et contribue dans une large mesure au développement de ces facultés. Mais pour que cet enseignement porte tous ses fruits, il faut qu'il soit bien compris et bien orienté. Les maîtres ne doivent pas perdre de vue que l'étude du sol (sa nature, son relief, les eaux qui l'arrosent, sa situation) est la base même de l'enseignement géographique. Il importe de lui vouer une bonne partie du temps consacré au pays, parce qu'elle est l'âme qui vivifie toutes les autres parties de la géographie, économique, politique et historique, qui sans elle manquent de cohésion et d'unité. (Charrier et Pasquier.)

* * *

L'*histoire* est une des branches les plus difficiles à enseigner. La plupart des pédagogues d'aujourd'hui font apprendre à leurs élèves des pages de faits, de récits qui leur sont entièrement incompréhensibles ; ces élèves ne peuvent ni juger ni apprécier, ni comprendre un fait historique étudié avec de pareils procédés. Il semble que la principale affaire pour le maître est que les enfants en retiennent le plus possible ; aussi les récitations de chapitres d'un manuel quelconque et la confection de tableaux mnémotechniques prennent-ils le plus clair du temps. Inutile de dire que l'explication n'est, en général, que la paraphrase du texte d'un livre. Les instituteurs se savent incapables, avec raison, de commenter un fait historique, et ils se contentent de citer quelques jugements d'auteurs quelconques ; même la plupart s'en abstiennent, et ils n'ont pas tort, puisque les enfants ne pourraient les comprendre, de quelque manière qu'ils s'y prennent.

On a fait remarquer avec raison que l'histoire répond pour l'esprit au besoin de se répandre par le temps. Or, il faut évidemment que se soit formée d'abord, dans l'esprit de l'enfant, la notion de temps. Il faut qu'il ait vécu, qu'il ait le sentiment du passé plus ou moins éloigné, d'un avenir plus

ou moins prochain. C'est là comme un jalonnement mental par le temps, qui doit se faire, qui ne se fait que très lentement, que très difficilement. L'enfant vit dans le présent, uniquement, très longtemps. Il confond hier et demain, et, s'il les distingue à la longue, n'en a cure. Il faut qu'il ait vu venir, passer, disparaître beaucoup d'êtres et de choses avant qu'il parvienne à se faire une notion de la durée et de la succession des phases de la durée. Ce passage reste pour lui longtemps inaperçu.

Ceci montre suffisamment combien l'histoire est hors de la portée de l'enfant et avec quel soin il faut se garder de l'imposer à son esprit.

Déplorons ici le temps perdu ; les enfants ne doivent pas être encouragés à répéter telle appréciation dont souvent la valeur est contestable et qui, presque toujours, prend, sortant d'une jeune bouche, des allures ridicules. Il nous souvient d'avoir assisté à une leçon d'histoire donnée à des jeunes filles auxquelles, pendant plusieurs semaines successives, on fit répéter la généalogie d'Henri IV ! Comment veut-on que des élèves de dix à quatorze ans puissent apprécier la conduite de Philippe-le-Bon ou de Louis XI, ou tel autre fait historique? Ce sont là des choses qui dépassent la compréhension des enfants ; elles dépassent celle de tant d'hommes intelligents !

Comme le dit un inspecteur d'école primaire : « Le maître devrait une fois ou deux par semaine lire, raconter, exposer avec foi, avec conviction, avec amour, les grands faits historiques de notre patrie, de manière à impressionner pour la vie ces élèves qui ne demandent qu'à aimer leur pays. Mais pour que cet enseignement soit efficace, il faut que l'instituteur soit lui-même un bon patriote.

» L'erreur c'est de vouloir faire à l'école primaire de la science historique. Ce n'est ni le lieu ni le moment. L'enseignement de l'histoire à l'école primaire doit avant tout laisser dans le cœur des élèves de l'admiration pour ceux qui, d'âge en âge, ont contribué à nous doter de belles et saines institutions démocratiques et leur faire aimer leur patrie. Cette simple phrase du père de J.-J. Rousseau à son fils : « Jean-Jacques, aime bien ton pays », est le programme de l'enseignement de l'histoire dans nos écoles. Tout le reste est superflu. »

D'aucuns vont plus loin. Ils estiment que c'est une erreur d'enseigner l'histoire à l'école ; il vaut mieux réserver cette étude pour une époque où les cerveaux ont déjà une certaine maturité. Nous estimons, quant à nous, que l'enseignement de l'histoire doit être réduit à sa plus simple expression et ajourné le plus possible dans les écoles primaires ; peut-être conviendrait-il de le réserver, du moins en ce qui concerne l'histoire générale, et même, dans ses grandes lignes, en ce qui concerne l'histoire nationale, aux degrés supérieurs de l'enseignement secondaire.

* * *

Le programme de l'*arithmétique* nécessite aussi une revision importante. On débute d'une façon logique dans cet enseignement en mettant entre les mains des enfants, pour leur faire comprendre les diverses opérations, des objets, boules, bâtonnets, etc. C'est très bien, mais on s'en tient à cela dans les écoles inférieures seulement ; dans les degrés qui suivent, on oublie malheureusement que, parmi les phases du développement général du cerveau, une des plus importantes et des plus significatives est la formation de la faculté de l'abstraction. Cette faculté gagne en puissance à mesure que s'étend la vie de relation du cerveau, c'est-à-dire à mesure que deviennent plus nombreux et plus étroits les contacts avec les choses environnantes, en même temps que se multiplient les enregistrements d'observations. Il s'opère nécessairement un classement de plus en plus rigoureux, de plus en plus savant, sans lequel tout travail intellectuel deviendrait, au bout de quelque temps, impossible. Il se fait là identiquement la même opération qu'au cours de la constitution et du développement d'une science : les faits sont d'abord recueillis en grande quantité, puis classés à mesure qu'apparaissent certaines ressemblances, certaines similitudes, certains caractères généraux, et peu à peu le classement s'élargit et s'approfondit avec l'apparition des types nouveaux. L'enfant, lui aussi, — tout est nouveau pour lui — recueille sans cesse des connaissances, sans discernement au début, sans soin, avec une espèce de hâte fébrile ; puis, cette fièvre passée, peu à peu les choses se classent, se groupent ; c'est la faculté d'abstraction qui apparaît (Elslander).

L'enfant apprendra insensiblement à calculer rapidement et

juste. Il doit tout d'abord connaître l'usage des nombres et il ne peut y parvenir que par des exercices appropriés. Ces exercices sont favorables au développement de l'effort personnel qui doit l'amener à manier les chiffres avec facilité. C'est d'ailleurs là une habitude excellente, qui peut lui rendre des services durant tout le cours de sa carrière. Mais ici, ne nous pressons pas, car le calcul usuel s'apprend pour ainsi dire tout seul, à mesure que les facultés s'assouplissent ; il faut se garder, comme le dit un critique sévère, de créer chez l'enfant, avant le temps voulu et artificiellement, des activités qui plus tard naîtraient naturellement sous l'empire du besoin normal.

Il importe aussi que l'élève connaisse le système métrique dans toutes ses parties, la règle de trois et la règle d'intérêt. Souvent, pour lui apprendre ces choses essentielles, on lui torture l'esprit avec des problèmes obscurs qui n'ont aucun rapport avec la vie. Au lieu de lui poser les questions en toute simplicité, on croit utile de les compliquer. Ne peut-on pas constater que, dans les besoins de la vie, le monde se tire d'affaire? Et de tout temps, par toutes les méthodes et malgré les méthodes, n'a-t-on pas appris à calculer ? On affirme que, tout préoccupés de rendre les élèves aptes à répondre aux exigences du programme, à résoudre les questions qui pourraient leur être posées, les instituteurs ne cherchent qu'à obtenir mécaniquement, par le moyen le plus expéditif, le résultat désiré.

Ajoutons avec un auteur que les problèmes (dont on publie tant de manuels et souvent si peu clairs) sont une invention qui supplée au travail naturel par un travail artificiel. On suppose des données ! Comme si la supposition était possible aux enfants, eux qui ne vivent que dans la réalité, parmi les choses tangibles. On a poussé l'absurdité jusqu'à enseigner aux enfants des formules d'après des problèmes-types, l'équivalent de l'enseignement de la langue par la grammaire. Mais les enfants ne voient pas ces types ; ils ne peuvent pas les voir.

Ce sont les mathématiciens qui les ont inventés, ces types, de même que les grammairiens ont inventé la grammaire. Est-il donc si difficile de comprendre, à la fin, que ce que des mathématiciens, des grammairiens ont trouvé fort tard,

et après de longues études, est absolument hors de la portée des enfants? L'enfant résoud des problèmes, des questions, au fur et à mesure qu'ils se présentent; il ne voit pas leurs accointances, leurs similitudes, leurs caractères. Il faut avoir une intelligence déja formée pour cela. Ne l'ennuyons donc pas avec ces problèmes-types! Attendons que son intelligence se soit suffisamment développée et laissons-le tout simplement aux problèmes qu'amène son travail. Le reste viendra après.

* * *

La branche appelée *instruction civique* et désignée aujourd'hui par le terme plus général d'*éducation nationale*, mérite une mention spéciale.

L'enseignement de l'instruction civique, tel qu'il a été pratiqué jusqu'à ce jour, a été défavorable et souverainement ennuyeux. Il suffit de le remplacer par des visites aux séances des autorités communales, cantonales et fédérales, ou de créer ces autorités en classe même, parmi les élèves, pour apprendre d'une façon pratique le jeu des organisations diverses, de la nomination des autorités et de leur rôle dans l'activité sociale. Autre chose est l'éducation nationale, qui touche à toutes les questions concernant le pays, à ses industries, à son commerce, à son histoire, à son rôle économique, à ses relations avec les autres nations. C'est une bien grande tâche que celle de faire de l'éducation nationale en classe primaire, mais cette notion ne peut être absolument omise dans les préoccupations scolaires. Un moyen utile et qui peut être fécond, est celui que nous avons proposé nous-même à la Conférence des Chefs de l'Instruction publique de la Suisse : « Il serait utile de fournir aux écoles suisses un manuel spécial contenant deux ou trois cents courts chapitres qui résumeraient en une ou deux pages des faits se rattachant à notre vie nationale (biographies, récits historiques, tableaux de la vie sociale, industrielle, intellectuelle, commerciale, exposé des devoirs sociaux et individuels, etc.). Chaque matin, à l'ouverture de la classe, un de ces courts chapitres serait lu à haute voix par l'un des élèves. Ces notions patriotiques se graveraient presque automatiquement dans la mémoire des enfants et exerceraient leur influence sur leur vie.

Au point de vue national, l'école n'a pas à proposer aux enfants seulement un idéal moral. L'école primaire a mission d'enseigner la réprobation des guerres, de la guerre qui n'est pas un acte de légitime défense ; elle soutient la courageuse décision d'un peuple attaché à ses institutions comme à ses libertés, décidé à ne pas subir de diminution territoriale et d'asservissement.

Que les maîtres s'attachent à montrer toute l'importance des droits et des devoirs du citoyen ; que leur parole soit tout à la fois claire, persuasive et chaleureuse, et ils feront tout naturellement passer de leur âme dans celle de leurs élèves les sentiments qui les animent : leur amour du bien public, leur respect pour la loi, leur esprit de tolérauce, leur foi patriotique. (Charrier.)

L'école, dans toute son organisation et dans toute son activité, devrait être un milieu tout imprégné d'éducation nationale, un « centre civique », ainsi que Ferdinand Buisson appelle l'école américaine.

* * *

Le *dessin* est aimé des enfants ! « Les efforts spontanément faits par les enfants pour représenter les personnes, les maisons, les arbres, les animaux qui les entourent, — sur une ardoise, s'ils ne peuvent mieux faire, ou à la mine de plomb sur du papier, si on leur en donne, — dit Spencer, est un fait connu de tout le monde. Voir des images est un de leurs grands plaisirs, et, comme toujours, leur tendance marquée à l'imitation leur inspire le désir de faire des images aussi. Ces efforts pour rendre les objets qui frappent leur vue sont aussi un exercice utile des perceptions, un moyen de rendre ces perceptions plus exactes et plus complètes. Et en cherchant à nous intéresser à leurs découvertes sur les propriétés visibles des objets, en s'efforçant d'attirer notre attention sur leurs dessins, ils sollicitent, précisément de notre part, le genre de culture dont ils ont le plus besoin.

» Si les maîtres s'étaient laissés guider par les indications de la nature, non pas seulement en faisant du dessin une partie de leur enseignement, mais en la consultant dans le choix des méthodes à suivre pour l'enseignement, ils auraient mieux fait encore. Quels sont les objets que l'enfant essaie de

représenter avant tous les autres? Ce sont les objets volumineux, ceux qui sont de couleur agréable, ceux auxquels sont associés les plaisirs, les personnes qui lui ont causé des émotions; les vaches, les chiens, les maisons qu'il voit tous les jours et qui le frappent par leurs dimensions, par les contrastes entre leurs parties. Et quel est le procédé de représentation qui lui donne le plus de jouissance? La coloration. Le crayon et le papier lui servent à défaut de mieux. Mais une boîte de couleur et un pinceau sont pour lui des trésors. Il ne fait le dessin d'un objet que pour le colorier, et si on lui donne un livre de lithographies avec la permission d'y ajouter de la couleur, quel bonheur! Or, si ridicule que cela puisse sembler aux maîtres de dessin, qui ajournent l'étude de la peinture et qui enseignent la forme par d'ennuyeux exercices de dessin linéaire, nous sommes convaincus que la marche indiquée par la nature est bonne. La priorité de la couleur sur le dessin, priorité fondée sur la psychologie, comme nous l'avons déjà dit, doit être admise dès le début aussi ; les modèles doivent être des objets réels. Ce plaisir supérieur de colorier qui se manifeste non seulement chez l'enfant, mais persiste chez beaucoup de personnes pendant la vie tout entière, doit servir de stimulant naturel à l'étude comparativement difficile et ingrate de la forme. La jouissance prochaine de peindre doit être la récompense du travail de l'esquisse.

» La question n'est pas de savoir si l'enfant fait de bons dessins, mais s'il développe ses facultés. Il faut d'abord qu'il devienne maître des mouvements de sa main, qu'il acquière quelques notions primitives de ressemblance, et ce qu'il fait là est ce qui convient le mieux pour atteindre le but, puisqu'il le fait spontanément et avec plaisir. Dans la première enfance, on ne peut donner de leçons sérieuses de dessin. Réprimerons-nous ces efforts de culture spontanée, ou bien les encouragerons-nous, les guiderons-nous comme étant des exercices naturels de la puissance de perception et de manipulation?

» En donnant aux enfants des gravures sur bois qui sont à bas prix, pour qu'ils les colorient, et des cartes de contours pour qu'ils en teignent les lignes frontières, nous ne stimulons pas seulement chez eux d'une façon agréable la faculté

du coloris, mais nous leur procurons accidentellement quelque connaissance des choses et des pays, quelque habileté à manier le pinceau d'une main ferme ; en leur fournissant des objets séduisants à imiter, nous entretenons chez eux l'habitude instinctive de faire des reproductions, si grossières qu'elles puissent être, il arrivera que, lorsque viendra le temps de leur donner des leçons de dessin, nous trouverons chez eux une facilité qu'ils n'eussent point eue sans cela. On aura gagné du temps et épargné de la peine à l'élève et au maître. »

Voilà des idées excellentes. La pratique du dessin chez l'enfant ne peut être que l'éducation libre. Il est donc important de ne pas se laisser dominer par une méthode. Insensiblement, l'enfant améliorera son dessin, rapprochera ses bonshommes, ses maisons, ses animaux de la réalité. Des conseils seront excellents, une méthode spéciale contrecarrera les progrès que l'âge, le développement de l'intelligence, une plus claire vision des objets, provoqueront inévitablement.

* * *

Nous sommes de ceux qui estiment nécessaire l'enseignement de la *musique et du chant* dans l'école primaire, et nous irions jusqu'à donner à cette branche une place identique à celle que nous proposons pour la gymnastique. Tout d'abord, ces deux enseignements du chant et de la gymnastique sont des dérivatifs très utiles et très judicieux des leçons indiquées jusqu'ici : grammaire, histoire, géographie, arithmétique. Comparativement aux efforts exigés par ces dernières branches du programme, le chant et la gymnastique constituent un travail moins absorbant, plus varié, plus attrayant et plus propre à développer l'adresse et le sentiment de l'enfant. Nous irions jusqu'à dire que l'enseignement de la musique et du chant à l'école primaire devrait comprendre une demi-heure tous les jours. Nous estimons que l'on chante trop peu dans nos écoles, que l'on y étudie insuffisamment l'art du chant et l'art musical qui peuvent exercer l'influence la meilleure sur les dispositions artistiques et sur le tempérament des élèves. C'est là un enseignement qui favoriserait le développement moral de l'enfant et qui donnerait à ses

facultés en général une impulsion avantageuse à tous égards. Platon disait déjà : « Il faut veiller à la gymnastique et à la musique pendant l'enfance et continuer toute la vie. » Le chant a une grande valeur éducative ; il allège la tâche quotidienne, fait aimer le travail, élève la pensée. Il est de tous les arts celui qui est le plus accessible au peuple. Nous n'insistons pas.

* * *

Les *sciences naturelles* rencontrent chez l'enfant des dispositions favorables et variées, mais à la condition d'en rester aux notions élémentaires, à ce que l'élève peut comprendre et constater par lui-même dans la nature. En outre, l'enseignement de cette branche, pour être fructueux, doit être pratique; le maître doit s'en tenir à des constatations capables d'être comprises par de jeunes intelligences. Il est certain que tout ce que renferme la nature est attrayant pour l'enfant et que les explications de botanique, de zoologie, etc., constituent pour lui une révélation qui le captive au plus haut degré.

* * *

A propos de programme scolaire, il convient d'insister sur les enseignements spéciaux consacrés à **l'éducation de la jeune fille**, enseignements auxquels on ne saurait trop vouer d'attention. Par suite des modifications que va produire dans la vie sociale le rôle nouveau conféré à la femme, appelée comme l'homme à prendre part à la vie publique, on ne saurait trop attacher de valeur à son développement intellectuel. Le programme scolaire de la jeune fille devra comprendre l'éducation civique ; par contre, on peut entrevoir une réduction dans les études actuelles. Les connaissances en géographie, en histoire et en sciences lui seront moins utiles qu'au jeune homme. Ce qui paraît devoir jouer un rôle considérable dans l'éducation de la jeune fille, c'est évidemment ce qu'on a trop négligé jusqu'à ce jour : sa préparation comme femme et comme ménagère.

A ce point de vue, tout un programme nouveau s'impose, dont nous ne pouvons donner ici le détail. L'école ménagère, encore trop peu répandue, et organisée convenablement, doit

pouvoir fournir à la future femme ou mère de famille tous les renseignements propres à rendre un foyer hygiénique, à préparer une alimentation normale et pas trop coûteuse, et à la mettre à même de prendre des mesures intelligentes tant à l'égard des enfants qu'à l'égard des malades. Il y a longtemps qu'on enseigne la couture dans nos écoles de filles, mais ici encore il importe que cette éducation de la femme soit essentiellement pratique et qu'elle la prépare aux tâches réelles qui attendent toutes les mères de famille dans leur foyer. Il vaudrait la peine, à ce sujet, d'examiner quels doivent être les principes de l'éducation féminine en vue de la société nouvelle et de rechercher les chapitres du programme que l'on peut réduire sans scrupule afin de vouer toute son attention à préparer la jeune fille en vue de son activité nationale et sociale. Nous reviendrons peut-être un jour sur ce sujet très important et très actuel. On a dit que l'enseignement ménager bien organisé constituera un très grand progrès social. La femme, instruite de ses devoirs de ménagère et de mèré, consciente de sa responsabilité, fière de son admirable rôle, sera vraiment l'âme du foyer. Elle fera régner autour d'elle l'influence la plus bienfaisante sur son mari et sur ses enfants dont elle élèvera la moralité. Tant vaut la mère, tant vaut la famille. Et nous pouvons ajouter : Tant vaut la famille, tant vaut la société.

* * *

L'examen du programme, hélas! bien trop chargé, de l'enseignement primaire offre encore matière à réflexion. Des progrès ont été faits, mais il en reste beaucoup à faire. On ne tient pas un compte suffisant de l'enfant, de son état physique et intellectuel et on s'acharne à la réalisation d'un programme trop vaste et presque impossible à exécuter. Un auteur affirme même que ce que l'enfant sait, il l'a appris hors de l'école et malgré elle. Que reste-t-il à l'enfant de cette grammaire enseignée à des élèves qui savent à peine parler, elle qui est une science de la langue même; cette arithmétique qui ne tient aucun compte du développement normal des facultés et qui n'est que du calcul mécanique; cette géographie de mots, cette histoire incompréhensible, toutes choses au-dessus de la portée des enfants? Toute cette instruction

sans but précis est une instruction de hasard, conventionnelle, à fleur de peau, qui n'est autre chose qu'un simple vernis. Cependant, que de nouveaux moyens d'enseignement ont favorisé l'instruction ! Les tableaux, les projections lumineuses, les cinématographes scolaires nécessitent une intervention plus directe de l'enfant. Ce dernier doit concourir à son développement intellectuel en premier lieu, ce qui vaut mieux que de lui imposer le travail sous une forme ne répondant pas à ses goûts. On a pu reprocher longtemps à l'école de dire tout à l'élève et de ne rien lui laisser trouver, de lui enfoncer dans l'entendement des idées toutes faites. Ce n'est plus absolument le cas, mais des modifications importantes s'imposent encore pour que l'étude, au lieu d'être ennui et souffrance, soit vraiment intérêt et plaisir.

III. **L'éducation morale.**

L'école doit, aujourd'hui plus que jamais, suppléer à la famille dans l'éducation de l'enfant. Le fait-elle ? De temps à autre, oui, mais fort rarement. Les méthodes d'instruction proprement dite absorbent toutes les heures de la semaine. L'école a-t-elle le devoir de se préoccuper de la vie morale de l'enfant ? Evidemment cela rentre dans son programme, car qui pourrait ignorer les mille causes de dépravation morale qui agissent sur la plupart des enfants et dont l'action s'exerce en raison de la misère de leur condition. C'est une belle, noble et grande tâche pour l'école que de sauver de l'immoralité des enfants soumis au dehors à de mauvaises influences.

Cette mission est difficile, délicate, et exige de la prudence et de la patience. Les procédés en usage autrefois disparaissent, les punitions corporelles sont interdites ; il faut convaincre l'enfant par des moyens sans rudesse et sans brutalité. Comment faire pour donner à des élèves le sentiment du devoir, le respect de la discipline, l'obéissance raisonnée, consciente, aux ordres donnés? L'influence du maître, son ascendant moral, sa tenue digne et correcte jouent un rôle considérable à l'école. Sa manière d'agir doit avoir pour conséquence le développement chez l'enfant de la volonté, non pas d'une volonté ferme comme doit l'être celle de

l'homme fait, mais d'un effort digne d'être encouragé. Il est ridicule de s'indigner à l'égard d'un enfant qui ne parle pas exactement d'une chose parce qu'il ne la connaît pas. Nous l'aidons à revenir de son erreur plutôt que de le fustiger. Que de fois on punit un élève qui, si l'on connaissait les circonstances de sa vie, les funestes influences qu'il subit, inspirerait de la pitié, de la bonté. Oui, de la bonté, car « c'est le châtiment qui rend les caractères mauvais, qui noircit les regards, qui corrompt et tue. Il y a quelque chose de meilleur et de plus fort, c'est la bonté. La bonté est bien réellement invincible. Elle est le tranquille regard qui arrête la violence; elle est la faiblesse douce et calme, marchant au milieu des méchancetés et les domptant; elle est le sacrifice, plus puissant que la prière, plus terrible que la fureur, plus fatale que les frénésies. Elle dompte, elle brise, elle châtie. »

L'instituteur a une double tâche ; une tâche d'éducation, puisqu'il doit former dans l'enfant l'homme moral ; une tâche d'instruction, puisqu'il doit initier l'enfant aux premiers éléments des connaissances humaines. L'école primaire doit donc donner une éducation morale. Un directeur français de l'enseignement primaire formula cette notion, il y a déjà quelques années : « L'Etat place au premier rang des enseignements qu'il donne dans ses écoles primaires, celui de la morale. Il ne saurait, sans abdiquer sa mission essentielle, se désintéresser des idées directrices qui doivent, dans la vie publique et privée, former le futur citoyen. Il méconnaît son rôle et joue un jeu de dupe, s'il borne son ambition à meubler de connaissances élémentaires et utiles l'intelligence de l'enfant, s'il laisse à d'autres ou s'il abandonne au hasard le soin de façonner le caractère et dédaigne ce domaine mystérieux des âmes d'où jailliront plus tard les sources vives de l'action. »

Nous ne possédons pas encore en Suisse, dans nos écoles, un enseignement spécial de la morale. On préfère laisser à cet enseignement un caractère occasionnel. C'est au maître qu'il appartient de savoir choisir sa méthode et profiter des circonstances opportunes pour appeler l'attention des élèves sur des sujets propres à perfectionner leur cœur et leur esprit. C'est ainsi que la mission moralisatrice de l'école primaire apparaît. L'instituteur a pour devoir de venir en aide à la

famille au point de vue moral, d'encourager la saine éducation, de rectifier les fausses conceptions, car la tâche du corps enseignant ne consiste pas seulement à reprendre l'œuvre des parents, mais il doit éveiller, exciter sans cesse la réflexion de l'enfant et cultiver son cœur et sa raison.

La tâche est grande et délicate, surtout quand on la comprend comme le pédagogue Alfred Moulet dans son remarquable volume : *L'Ecole primaire et l'éducation morale démocratique.*

« Puisqu'elle a pour conscience la conscience même du peuple, l'école primaire doit en développer les dispositions généreuses et les qualités traditionnelles : l'amour du travail, le sens et l'habitude de l'épargne, une aimable gravité, la fierté, la vaillance, la haine de tous les pédantismes, une vive curiosité des idées générales, le goût passionné de la logique, donc de la justice et de la clarté, le dévouement aux causes justes et l'impatience de toute servitude, le refus de prendre son parti d'aucune misère, etc. »

Nous insistons sur le caractère de l'enseignement moral. Les instructions officielles en France indiquent clairement la méthode à suivre :

« Pour que la culture morale soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif l'âme, qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions justes et de le munir de sages maximes ; il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale ; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux d'un cours de science ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés, mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble plus didactique et plus grave. »

Ajoutons que M. Ferdinand Buisson a précisé aussi l'idée qui a présidé à l'introduction de la morale en France :

« L'objet propre de l'école, écrit-il, c'est non d'apporter une nouvelle doctrine morale, mais d'extraire de toutes les doctrines, ou pour mieux dire de la doctrine commune à tous, parce qu'elle est essentiellement humaine, les notions morales que personne ne conteste, et de les faire pénétrer dans l'âme de chaque enfant... Et, en morale comme en tout le reste, le maître aura fait tout ce que la société lui demande s'il met l'enfant en pleine possession, non pas apparente, mais réelle, de ce patrimoine inappréciable qui se compose des « lieux communs », comme disent les rhéteurs, c'est-à-dire des vérités que personne ne discute plus, mais que tout le monde a eu besoin d'apprendre une fois, puisque celui qui les ignorerait serait l'homme des temps primitifs... » Et M. Buisson ajoute : « A quoi se borne en définitive l'éducation morale ? A faire qu'aucun enfant ne soit privé de la participation au trésor moral de l'humanité, qu'aucun ne soit tenu dans l'ignorance des principes très simples, très clairs et très certains dont l'humanité vit depuis qu'elle est sortie de l'état sauvage. A cela se borne notre office d'éducateurs moraux ; en morale comme en tout, nous sommes les premier maîtres, les maîtres élémentaires ; nous ne dépassons guère l'A B C. Là, comme ailleurs, restons primaires, c'est le moyen de rendre au pays les seuls services qu'il nous demande. »

Le pédagogue Alfred Moulet conclut ainsi : « Préviens donc ton élève inlassablement de son devoir, de ses devoirs ; ne crains point d'en occuper, d'en obséder sa pensée, d'entretenir dans sa pensée, dans sa conscience, avertie sans équivoque, la virile et persévérante idée d'une obligation morale qui soit le grand souci de sa vie d'adulte ; une idée nettement dégagée de son inconscient et qui, au lieu de s'y dissoudre, en surgisse très clairement, une idée qui n'est point faite, crois-le, pour les ténèbres, car elle aspire au vif éclat du jour, étant fille de la lumière.

» Seulement il y a la manière. Je ne prêche ici ni l'ennui, ni l'austérité, ayant moi-même peu de goût et nulle tendresse pour le pédantisme et les sermons rebutants. Je dirai même qu'un maître est coupable, dans quelque leçon que ce soit, d'infliger l'ennui à des enfants et d'abuser de leur patience à l'instant du conseil. Qui dit école dit joie, heureuse confiance, conversation toute cordiale, affectueuse tutelle. »

Un romancier dit cela en termes charmants : « Il ne faut pas que l'enfant soit triste ; il faut que l'éducation donne à l'enfant le goût de la vie. Enlaidir la vie autour de l'enfance, proférer autour de l'enfant des maximes pessimistes, voilà de vrais crimes contre l'éducation. La vie, bonne ou mauvaise, selon ce philosophe-ci ou celui-là, est à coup sûr inévitable. Un des meilleurs moyens de n'en point trop souffrir est de s'accoutumer à faire immédiatement, contre le sort adverse, une réaction de vaillance, d'optimisme pratique... Educateurs, que le travail, la récréation, la vie même deviennent pour vos élèves, grâce à vous, des objets de joie ! Favorisez ce goût qu'ont les enfants d'acclamer la vie, de gambader, tel David devant l'arche — en présence de la vie [1] ! »

* * *

En résumé, l'orientation nouvelle des programmes scolaires doit se faire dans le sens d'une simplification des méthodes actuelles et d'une adaptation constante à la vie future de l'élève. Elle tiendra compte des aptitudes des enfants en ne les chargeant pas d'un bagage illimité de connaissances qui pourraient leur être utiles une fois ou l'autre, mais en leur inculquant plutôt ce qui convient à leur degré de développement et à la culture générale que tout homme doit posséder pour faire son chemin dans le monde.

L'orientation des programmes tiendra compte de l'éducation morale, de la formation de la volonté, du caractère et du sentiment, choses aussi indispensables aux élèves que les connaissances géographiques ou historiques. Tous les moyens destinés à faciliter l'acquisition rapide du savoir devront être employés, et ces moyens ne manquent pas. Gardons-nous surtout d'imposer aux écoliers un travail trop abstrait ! Il faut n'admettre celui-ci qu'à partir du jour où l'intelligence, développée par l'exercice préalable des sens et par l'habitude de penser, est assez forte pour être capable de concevoir les abstractions. Il y a longtemps que ces questions préoccupent, mais la difficulté est de prendre des mesures efficaces qui ont contre elles la tradition, le zèle des maîtres, l'émulation des écoliers et aussi l'amour-propre des parents. Les instituteurs

[1] Marcel Prévost : *Lettres à Françoise*, page 141.

et institutrices, responsables d'un programme à réaliser, en exagèrent souvent la valeur ; il en résulte que nos enfants, auxquels l'école devrait se borner à donner une bonne méthode, des connaissances limitées mais précises, et par-dessus tout le goût du travail, se voient tenus à tout apprendre, sans doute pour n'avoir plus dans l'avenir la jouissance délicate d'ajouter tous les jours quelque chose au petit capital si péniblement amassé pendant la vie scolaire. Les parents sont souvent la cause première de cette fâcheuse situation ; ils veulent des petits prodiges et tiennent à ouvrir promptement une carrière à leurs enfants ; cela flatte leur amour-propre.

La tâche est difficile, car il faut vaincre de nombreux préjugés si l'on veut donner au pays une jeunesse bien préparée à sa mission sociale, c'est-à-dire forte physiquement, intellectuellement et moralement.

* * *

Les réflexions ci-dessus sur l'orientation nouvelle des programmes et sur les modifications des méthodes n'ont aucune chance de succès dans l'enseignement primaire si de profondes transformations ne sont apportées à la préparation pédagogique des instituteurs et institutrices. C'est à l'Ecole normale qu'il appartient d'améliorer les procédés d'enseignement, de débarrasser l'école de travaux inutiles et de créer un milieu réellement préparatoire à l'existence future de l'enfant dans la société. Si les circonstances le permettent, nous reviendrons sur cette question de première importance. Mais nous tenons à affirmer à nouveau que les méthodes pédagogiques actuelles ont eu leur grande utilité, et que ce n'est pas une révolution, mais une évolution de ces méthodes qu'il s'agit de provoquer pour que l'école primaire subisse, comme tous les autres organismes sociaux, les perfectionnements et les progrès que l'époque nouvelle doit nécessairement enfanter.

Conclusions.

Il résulte de ce qui précède que si aucune révolution ne doit se produire dans les méthodes pédagogiques, ces dernières doivent cependant subir une orientation nouvelle de très grande importance :

1. Organisons l'enseignement primaire de façon à donner plus de liberté, et par conséquent plus de responsabilité au corps enseignant en lui laissant le soin de répartir les leçons de façon à les mettre plus en rapport avec l'état d'esprit et les dispositions physiques de leurs élèves.

2. Visons dans l'enseignement, à côté des connaissances indispensables, comme la lecture, l'écriture et le calcul, à tout ce qui pourra plus tard, dans la vie sociale, faciliter la tâche, la vocation, le travail pratique des élèves.

3. Revisons, allégeons, élaguons les programmes scolaires !

4. Donnons plus d'importance à la culture physique, aux soins hygiéniques du corps, à la santé des élèves, condition et point de départ de travail et d'efforts fructueux.

5. Modifions les méthodes d'enseignement des branches essentielles en les rendant plus pratiques, moins chargées de détails superflus, de formules incompréhensibles, de renseignements inutiles.

6. N'enseignons pas l'histoire comme telle aux enfants ; racontons-leur les faits les plus caractéristiques, les plus propres à élargir leur horizon et à leur faire comprendre combien le progrès exige de luttes et de souffrances, et comment, insensiblement, se sont formées les nations petites et grandes.

7. Donnons des leçons pratiques de géographie ayant comme but essentiel la lecture attentive des cartes et la connaissance minutieuse de tout ce qu'elles indiquent.

8. Abstenons-nous de condamner les écoliers à résoudre les problèmes incompréhensibles, et souvenons-nous que le calcul ne commence que lorsqu'il y a connaissance des nombres et de leurs rapports et possibilité pour l'esprit de les grouper et de les combiner.

9. L'enseignement du chant et de la musique dans de meilleures conditions aurait une influence excellente sur le caractère et le développement des sentiments des élèves.

10. L'école doit être un « centre civique », c'est-à-dire un milieu dans lequel se forme le caractère de l'enfant, où se développe en lui l'amour du pays, le désir de son développement et de sa prospérité, et dans lequel tout l'enseignement prépare l'élève à sa tâche future de citoyen et de membre actif et dévoué de la vie sociale et nationale.

11. L'enseignement doit favoriser chez l'enfant l'éclosion nécessaire d'actes moraux et de conceptions morales, la connaissance de ses devoirs et de la manière de les accomplir. L'école doit être un milieu favorable au développement des qualités d'ordre, de tenue, d'honnêteté, de loyauté, de franchise, etc., et, où cela est possible, une préparation à l'apprentissage professionnel.

12. Toutes les améliorations de l'école primaire ne peuvent se réaliser avant que l'enseignement pédagogique, c'est-à-dire la préparation du personnel enseignant, ait subi les modifications nécessaires. Ces améliorations supposent en particulier une étude attentive de la méthodologie, de la psychologie de l'enfant, et surtout un apprentissage pratique de l'art d'enseigner les choses indispensables à la vie humaine, l'art de former dans l'enfant l'homme et le citoyen de demain.

Neuchâtel, janvier 1919.

ED. QUARTIER-LA-TENTE.
Chef du Département de l'Instruction publique.

L'éducation nationale en Suisse[1].

CHAPITRE PREMIER

Coup d'œil historique.

I. Au temps de la République helvétique.

Jusqu'à la République helvétique, la Suisse ne constituait pas, à proprement parler, un Etat. Elle était formée d'un ensemble de ligues d'importance et de nature différentes. Néanmoins, on y éprouvait déjà, dans une certaine mesure, le sentiment qu'on appartenait à une commune patrie.

Quand on commença à prévoir les bouleversements politiques et sociaux qui devaient marquer la fin du XVIII[e] siècle, on se rendit compte des dangers intérieurs et extérieurs qui menaçaient le pays. On s'évertua donc à rechercher anxieusement comment on pourrait rendre plus intimes et plus forts les liens qui unissaient les Confédérés.

C'est sous la pression de ces préoccupations que fut fondée en 1762 la *Société helvétique*. La naissance de la première association nationale suisse paraît due à un ouvrage de Franz-Urs Balthazar, publié en 1758 : « Rêves patriotiques d'un Confédéré à propos d'un moyen de rajeunir l'ancienne Confédération. » Le moyen de transformer intérieurement la Suisse et de la sauver d'une ruine imminente, Balthazar le voit dans une vraie éducation nationale dispensée aux citoyens, aux soldats et aux hommes d'Etat. Il déplore que les magistrats aillent surtout se former dans les cours étran-

[1] D'après l'*Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen 1918*, p. 1 à 126.

gères, et il montre toute l'importance d'un enseignement de l'histoire et de la géographie nationales pour la préparation de ceux qui auront en mains les destinées du pays. Il propose d'instituer une sorte de séminaire national où les jeunes gens qui se destinent à la carrière militaire ou à la magistrature seraient spécialement préparés à leur future vocation.

Dans ses assises à Schinznach, la Société helvétique aborda maintes fois la question de l'éducation nationale. C'est ainsi qu'en 1786, elle proclama la nécessité de fortifier l'esprit suisse par une meilleure éducation de la jeunesse. En 1796, encore, deux ans avant la catastrophe, Bernard Meyer de Schauensee, démontra avec éloquence qu'une forte éducation nationale était indispensable. On peut la donner, ajoutait-il, sans tomber dans le chauvinisme, et elle n'exclut pas une culture générale aussi étendue que possible.

Hélas ! Les circonstances politiques et sociales du moment opposèrent à la réalisation de ces aspirations généreuses des obstacles insurmontables ; elles ne parvinrent pas à se traduire en résultats pratiques.

Mais quand, en 1798, l'ancienne Confédération s'effondra et quand, sur ses ruines, s'éleva la République une et indivisible, les nobles semences précédemment répandues germèrent aussitôt dans le sol devenu plus propice ; on comprit d'emblée, dans les cercles dirigeants, que le nouvel état de choses ne pourrait subsister que si l'on cherchait résolument, par une éducation appropriée, à faire naître et à affermir dans le peuple le sentiment de l'unité nationale. C'est cette préoccupation qui inspira tous les efforts faits sous la République helvétique pour agir sur l'esprit et le cœur des jeunes gens comme des adultes.

Il était naturel alors d'imiter la France, qui venait de faire sa retentissante révolution. La Constitution française du 3 septembre 1791 disait : Il sera institué un enseignement, commun et gratuit pour tous, des matières les plus indispensables.

En Suisse, on entendit aussi par éducation nationale un enseignement unique donné par l'Etat à toute la jeunesse du pays.

Jusqu'en 1798, l'instruction était, en Suisse, l'affaire de chaque canton ou plutôt de chaque localité. Un peu partout,

on avait laissé à l'Eglise le soin de former la jeunesse. La nouvelle République prit en mains l'éducation du peuple. Il était dès lors logique qu'elle tirât profit des institutions qu'elle mettait sur pied pour développer le sentiment national chez les futurs citoyens et faire de ceux-ci des membres utiles de la communauté. La durée et la prospérité du nouvel Etat dépendaient en effet du développement intellectuel et moral des individus qui, maintenant, étaient tous égaux devant la loi.

Celui qui concrétisa le mieux et chercha avec le plus de persévérante énergie et de haute intelligence à assurer par l'éducation du peuple la vitalité de la République une et indivisible, fut *Philippe-Albert Stapfer*, le ministre des sciences et des arts.

Dans son message du 18 novembre 1798, Stapfer proposa aux Conseils législatifs tout un plan d'éducation publique : Les établissements officiels d'instruction devaient former des citoyens indépendants animés d'un vif amour pour la patrie et décidés à collaborer d'une manière active à son développement. Il fallait élaborer une loi générale sur l'instruction publique instituant une école civique, obligatoire, et pour les pauvres gratuite, qui devrait donner une culture nationale élémentaire, tandis que de nombreuses écoles moyennes, collèges et gymnases, devaient conduire à l'enseignement supérieur, dispensé par une école centrale ou une université helvétique. Dans le programme proposé figure pour la première fois la géographie et l'histoire nationales ainsi que l'instruction civique. Seule une éducation nationale uniforme pourrait apaiser les discordes, déraciner le particularisme régional et permettre à l'esprit de solidarité helvétique de s'épanouir librement[1].

Comprenant que, pour réaliser un plan pareil, il fallait de bons maîtres d'école en nombre suffisant, Stapfer prévoyait la création d'écoles normales dans chaque canton. Mais les cantons devaient faire la sourde oreille. La mauvaise situation financière de la République helvétique ne lui permettra pas non plus de créer elle-même une Ecole normale nationale. Mais quelques mois plus tard, le 24 octobre 1800, Pestalozzi annonçait l'ouverture, au château de Berthoud, d'un sémi-

[1] Un livre national de lecture ayant pour but d'éveiller le sentiment de la solidarité helvétique parut à Aarau en 1799.

naire pédagogique. Ce fut la première institution suisse, destinée à préparer des maîtres d'école, qui fut encouragée et, dans la mesure où les circonstances le permettaient, financièrement soutenue par les autorités helvétiques.

Stapfer, pour fortifier l'esprit national, conçut aussi l'idée d'un institut central, d'une sorte d'Université fédérale qui aurait enseigné les sciences et les arts d'une façon aussi large que possible. Cet institut serait le foyer intellectuel de la nation, le creuset où se fondraient les différences de langues, de races et de confessions, le centre de culture où les trois peuples qui constituent l'Helvétie apporteraient les conquêtes de leur génie particulier. Ainsi « la profondeur germanique s'allierait à la finesse française et au goût italien ».

Le projet de Stapfer fut soumis le 19 février 1799 au Grand Conseil, qui l'accueillit favorablement. Mais les circonstances du moment (la guerre de la 2me coalition était imminente) conseillaient aux législateurs la prudence : ils renvoyèrent le projet à la Commission d'éducation où il demeura enseveli.

Le *Père Girard*, qui fut secrétaire du ministre Stapfer à Lucerne, avait, lui aussi, préparé un plan d'éducation pour toute l'Helvétie[1], mais il resta également à l'état de projet.

Néanmoins, toutes ces discussions ne furent pas tout à fait perdues. Elles eurent pour effet pratique d'établir solidement dans les esprits la conviction que l'éducation du peuple appartenait essentiellement à l'Etat. Faute de ressources suffisantes, l'Etat ne put pas d'emblée accomplir sa mission éducatrice, mais l'idée était en marche, elle ne tarderait pas à atteindre le but. En attendant, des particuliers éclairés et des associations privées fondèrent çà et là des écoles pour les jeunes gens qui étaient sur le point d'exercer leurs droits de citoyens. N'avons-nous pas là les modestes débuts de nos cours complémentaires actuels, ou de nos cours de perfectionnement?

D'autres citoyens estimèrent qu'on ne devait pas tout attendre de l'école et qu'on pouvait par d'autres moyens préparer des générations d'hommes attachés à leur pays et désireux de le servir fidèlement. Mentionnons, par exemple, le patricien bernois *Charles-Victor de Bonstetten*, qui publia en 1802, à

[1] Le projet du Père Girard a été traduit et imprimé dans le « Pionier », organe de l'exposition scolaire permanente à Berne, 37e année, 1916.

Zurich, un opuscule : «Sur la culture nationale» (Ueber Nationalbildung).

Son idée maîtresse était la fondation de ligues ou de sociétés de jeunesse. Celles-ci devraient fournir aux jeunes garçons d'une part, aux jeunes filles de l'autre, dès leur sortie de l'école jusqu'à leur majorité, les moyens de se développer intellectuellement et moralement pour qu'il deviennent des hommes et des femmes distingués et capables. Dans ces modestes associations, on donnerait au futur citoyen et à la future mère de famille la conscience de ses devoirs envers la patrie et la société.

Rappelons aussi que *Pestalozzi* ne cessait d'affirmer que l'enseignement tout intellectuel de l'école ne suffit pas. Le citoyen n'a de valeur pour l'Etat que s'il est une forte personnalité morale; « tout pays et surtout tout pays libre ne peut constituer une société vigoureuse que si les individus qui la composent sont des valeurs morales et par conséquent civiques. Où les fondements manquent, où le dévouement du père et de la mère n'engendrent pas une saine et forte vie de famille, où la vie privée est en défaut, toutes les qualités d'un peuple sont impuissantes à assurer son avenir. » Pour Pestalozzi, l'éducation nationale n'est pas une question d'organisation scolaire, mais un problème dont la solution appartient à la famille, dont au moins la famille doit fournir les données premières et indispensables. « Que sont les vertus civiques? Elles sont le développement naturel des vertus domestiques. Ce n'est donc pas seulement à l'âge de la jeunesse déjà mûre qu'il faut commencer l'éducation nationale, mais dès l'enfance, dans le cercle intime de la famille, parce que la famille offre en petit l'image exacte de la société. Ce n'est que si les fondements de l'éducation morale ont été solidement posés dans la famille que le jeune homme acquerra le sens social et deviendra capable de se dévouer pour cette famille plus grande qui s'appelle la commune. Puis il franchira une troisième étape, il s'élèvera à la notion de l'Etat et sera prêt à vouer à la nation dans son ensemble une affection éclairée et désintéressée. »

Stapfer lui-même ne se borna pas, dans ses ardentes préoccupations d'éducation nationale, à présenter un plan d'organisation scolaire. Il adjoignit à son « ministère des arts et des

sciences » un *bureau pour la culture nationale.* Celui-ci avait pour mission de rechercher tous les hommes marquants du pays et même de l'étranger, de les classer d'après le genre et la mesure de leurs aptitudes et d'entrer en rapports avec eux, afin de les amener à collaborer, chacun dans sa spécialité, à l'éducation du peuple. Ce bureau devait aussi chercher à appeler à l'existence des institutions pour les jeunes gens et des sociétés populaires ; il devait enfin chercher à orienter l'opinion publique par des feuilles volantes et par des journaux.

L'une des créations intéressantes de ce bureau fut la *Société littéraire de Lucerne,* sorte de société d'utilité publique avec une tendance patriotique fortement accusée, qui se proposait : 1° Fortifier le sentiment national et le vrai patriotisme en opposition à l'esprit cantonaliste, au fédéralisme oligarchique et à l'anarchie ; 2° Eclairer le peuple sur ses plus importants intérêts; 3° Encourager les sciences, les arts et les métiers utiles de toute nature.

Pour lutter efficacement contre l'indifférence à l'égard des affaires publiques, cette société recommanda l'organisation de fêtes nationales et la composition d'un chant national entraînant. L'appel adressé aux poètes et aux compositeurs suisses ne demeura pas sans effet. Plusieurs morceaux furent présentés ; une commission de chant fut nommée. Malheureusement, la dissolution de la société mit une brusque fin à ces intéressantes tentatives. Des sociétés analogues se fondèrent à Zurich, à Winterthur, à Bâle, qui, sous le nom de sociétés patriotiques d'utilité publique, déployèrent une activité assez intense.

On devait tout naturellement chercher aussi à agir sur la mentalité du peuple par le moyen de *la presse.* Une nuée de journaux prirent leur vol. La plupart tombèrent bientôt faute de ressources. Il faut mentionner celui qui les surpassa tous : *Le Républicain suisse,* de *Usteri* et *Escher.* Il constitue aujourd'hui une source précieuse pour l'histoire de l'époque, car il rend compte dans tous leurs détails et d'une façon très sûre des délibérations des Conseils de la République helvétique. Ce journal s'adressait surtout au public cultivé. — On eut l'idée de rédiger une publication analogue qui, tout en intéressant les personnes instruites, se consacrait surtout à mon-

trer au peuple que les institutions nationales répondaient aux besoins du pays. Ce nouveau journal, auquel Stapfer avait donné son vigoureux appui, parut bientôt sous la rédaction en chef de Pestalozzi. Il était envoyé gratuitement à tous les offices publics afin que ceux-ci en fassent connaitre le contenu au peuple.

Disons enfin un mot des *fêtes nationales.* La Constitution de la République helvétique ordonnait de telles fêtes. L'article 24 disait : Chaque citoyen, à l'âge de 20 ans, devra se faire inscrire dans le registre électoral de son canton et prêter le serment « de servir sa patrie, de s'attacher, en jeune et fidèle Confédéré, à la cause de la liberté et de l'égalité, de la soutenir avec toute la ponctualité, tout le zèle dont il serait capable et une juste haine de l'anarchie et de la licence.— Ce serment sera prêté par tous les jeunes gens ayant l'âge requis, le même jour, « quand tout fleurit dans la nature », en présence des parents et des autorités. Il sera suivi d'une fête patriotique. Le Préfet recevra le serment et fera un discours en rapport avec les circonstances. »

De même, le jour où les jeunes citoyens recevaient leurs armes devait être aussi solennisé par une fête civique.

En fait, la fête de la prestation du serment eut lieu à Lucerne. Ailleurs, un mouvement antirévolutionnaire se manifesta. Dans le Rheintal, dans le pays d'Appenzell et dans la Suisse primitive, on refusa de prêter serment. Dans le Nidwald éclata même un soulèvement populaire qui fut noyé dans le sang.

Le jour anniversaire de la naissance de la République helvétique devait aussi être célébré. L'explosion de la deuxième guerre de la coalition empêcha les réjouissances et ce fut la fin des fêtes de la République.

L'école publique, l'Institut central, la Gazette populaire, le bureau pour la culture nationale, les fêtes civiques, tels furent les principaux moyens auxquels la République helvétique eut recours pour réaliser l'union des Confédérés et pour faire du peuple suisse une vraie nation. « Chaque fois, a dit Hilty, qu'on voudra ranimer l'esprit national, il faudra revenir à ces moyens-là ! »

II. De la chute de la République helvétique à la Constitution de 1848.

L'acte de médiation ramena les questions scolaires sur le terrain cantonal. Plusieurs cantons firent de louables efforts pour remplir dignement leur mission éducatrice. Ils établirent une organisation scolaire et un programme d'études ; ils fixèrent pour les maîtres un traitement minimum ; ils cherchèrent à constituer des fonds pour les écoles. Mais la situation financière des cantons était si difficile qu'ils durent laisser encore à l'initiative privée la plus grosse part du travail. Pestalozzi, Fellenberg, le père Girard poursuivirent leur féconde activité. En 1808, sous l'impulsion de collaborateurs et d'amis de Pestalozzi, fut fondée la Société suisse d'éducation qui resta sur la brèche jusqu'en 1812. En 1810, la première école normale de la Suisse prit naissance dans le canton d'Argovie. A Zurich, un « institut politique » fut créé pour préparer des juristes et des hommes d'Etat. Berne réunit ses établissements supérieurs d'instruction sous le nom d'Académie.

Un intérêt réjouissant pour la chose publique se manifestait de toute part. En 1810, le médecin Jean-Gaspard Hirzel fonda une société suisse d'utilité publique qui, chaque année, réunissait les hommes bien pensants de tous les cantons pour des entretiens amicaux sur les questions diverses qui se posaient dans le pays. En 1910 fut constituée à Aarau une société pour la culture nationale qui, entre autres, fut l'initiatrice de cours spéciaux pour les jeunes filles. La Société helvétique, revenue à la vie en 1807, à Zofingue, chercha de nouveau à réveiller l'esprit national.

La période de la Restauration montra mieux encore que le progrès de l'instruction ne dépend pas seulement de l'Etat. Des associations scolaires se formèrent. Partout on exprimait le besoin d'une réorganisation générale de l'enseignement. La Suisse semblait avoir retrouvé les forces expansives et l'enthousiasme de la jeunesse. On voulait tout transformer, tout renouveler. Cette montée de sève généreuse fit éclore les Constitutions cantonales des années 1830 à 1840. Le principal mérite de ces Constitutions fut l'institution des écoles publi-

ques *obligatoires* ; les chefs du mouvement politique de 1830 s'accordèrent pour reconnaître que c'est par l'école que le peuple doit être préparé à son indépendance politique et à un exercice judicieux de ses droits. Cette période de 1830 fut vraiment remarquable, à la fois par une diffusion générale de la culture intellectuelle et par un réjouissant développement de l'activité productrice.

La transformation politique de 1848 substitua à une association assez lâche d'Etats souverains une véritable Confédération. On ne retomba pas cependant dans les exagérations de la République helvétique ; on tint mieux compte de l'évolution historique et des traditions du passé, en cherchant à réaliser un juste équilibre entre la Confédération et les cantons.

La Confédération reçut certaines attributions scolaires. L'idée d'une université fédérale revint sur l'eau. On arguait, d'une part, que les cantons n'avaient pas les moyens d'entretenir et de développer des institutions aussi coûteuses, d'autre part que les étudiants rapportaient de l'étranger des tendances contraires à nos aspirations nationales. On pensait qu'une haute école suisse, par le fait seul de son existence, contribuerait puissamment à nourrir les sentiments patriotiques de la jeunesse intellectuelle. On y accourrait de tout le pays ; on y apprendrait à se connaître, on échangerait des idées, on nouerait des relations d'amitié. On finirait ainsi par s'y sentir plus près les uns des autres. La vie en commun d'étudiants de diverses confessions ferait naître, pour le plus grand bien du pays, la tolérance réciproque.

Mais des considérations très sérieuses s'opposaient à ces arguments. La plus forte objection était fournie par l'existence de trois hautes écoles à Bâle, à Zurich et à Berne. Fallait-il compromettre l'avenir de ces foyers de lumières ? D'ailleurs les oppositions de langues et de confessions ne constituaient-elles pas des obstacles insurmontables à l'unification de l'instruction supérieure ?

On se demanda alors si la création d'une haute école purement scientifique et professionnelle, ne rencontrerait pas moins de difficultés. On exprima aussi l'avis que le meilleur moyen de former une mentalité suisse était de préparer de la même façon les maîtres d'école et l'on pensa à une école

normale centrale où l'on viendrait de toutes les parties du pays.

Après de vifs débats, ces suggestions diverses furent repoussées. Seul le projet d'une Ecole polytechnique fédérale fut admis. Il fut réalisé en 1855. L'Ecole polytechnique est aujourd'hui encore l'unique établissement fédéral d'instruction.

III. De 1848 à nos jours.

Depuis 1848, les constitutions cantonales furent revisées dans un sens de plus en plus démocratique. Cette évolution des cantons conduisit, après l'échec du projet trop centralisateur de 1872, à la nouvelle Constitution fédérale de 1874. Quoique celle-ci fut le résultat d'un compromis entre les tendances fédéralistes et les tendances unitaires, elle renforça le rôle de la Confération dans le domaine des écoles. L'article 27 s'exprime en ces termes : « Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée uniquement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite.

» Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance.

» La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. »

C'est par le moyen des examens de recrues (déjà institués dans quelques cantons) que le pouvoir central s'assura que l'instruction dispensée par les cantons était suffisante (voir la Loi du 14 juillet 1910).

Un article 49 touche aussi de près aux questions d'éducation :

« La liberté de conscience et de croyance est inviolable. Nul ne peut être contraint de faire partie d'une association religieuse, de suivre un enseignement religieux, d'accomplir un acte religieux... La personne qui exerce l'autorité paternelle ou tutélaire a le droit de disposer, conformément aux principes ci-dessus, de l'éducation religieuse des enfants jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. »

Ces deux articles constitutionnels ne donnèrent pas entière

satisfaction aux partisans d'une ingérence plus directe de la Confédération dans l'instruction de la jeunesse suisse. Le conseiller fédéral Schenk, dans le but d'obtenir une loi scolaire fédérale, demanda la création d'un poste permanent de secrétaire fédéral de l'éducation ; celui-ci, par l'organe d'agents spéciaux, ferait une enquête sur l'état des écoles dans toute la Confédération. Ce projet dit des « baillis scolaires » fut repoussé par le peuple.

Néanmoins, la Confédération devait être amenée naturellement à exercer un certain contrôle sur le développement de l'instruction dans l'ensemble de la Suisse.

A l'exposition nationale de Zurich en 1883, le secrétaire du département zurichois de l'Instruction publique, Jean-Gaspard Grob, publia une statistique générale des écoles, en six volumes, laquelle permit, pour la première fois, un coup d'œil général sur toute l'organisation scolaire de la Suisse. C'est à la suite de cette publication que parut le *Jahrbuch des Unterrichtswesen in der Schweiz*, rédigé par Grob, avec l'appui de la Confédération. Les expositions nationales de Genève (1896) et de Berne (1914) donnèrent lieu à des travaux statistiques analogues. L'annuaire que Albert Huber avait repris des mains de Grob cessa de paraître après vingt-six ans d'utile existence, en 1912, quand son rédacteur mourut. Ce n'est qu'en 1915 que lui succéda l'« Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen », publié maintenant, au nom de la conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, par M. Bay, chef du Département de l'Instruction publique du canton de Bâle-Campagne.

Ces publications, ainsi que l'*Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, fondé en 1910, sous le patronage de la conférence romande des chefs du Département, contribuèrent à mettre en évidence l'extrême diversité de nos institutions scolaires et la difficulté de faire passer un même esprit au travers de ces organismes si différents par leur origine, leur histoire, leurs tendances actuelles et les besoins variés auxquels ils doivent répondre.

Avec un sens très sûr de ces multiples contingences et un tact très fin, M. le conseiller fédéral Ruchet sut préparer et faire aboutir un projet qui, tout en rassurant pleinement les cantons quant à leur indépendance en matière scolaire, permet-

tait pourtant de leur venir en aide par le moyen de subventions fédérales aux écoles primaires (voir l'art. 27 bis de la Constitution, admis par le peuple le 20 nov. 1902; loi du 27 juillet 1903 et ordonnance d'exécution du 17 janvier 1906).

A l'égard de écoles moyennes[1], la Confédération prit aussi des dispositions qui sont dans une certaine mesure une menace pour la souveraineté cantonale. Ainsi, en établissant un programme pour les examens de maturité, exigés des futurs médecins, dentistes, pharmaciens et vétérinaires pour qu'ils puissent exercer leur activité sur tout le territoire suisse (art. 33 de la Constitution fédérale), l'autorité fédérale imprima une certaine orientation à tous les collèges et gymnases classiques de la Suisse. En effet, une commission fédérale de maturité contrôle les établissements qui prétendent satisfaire aux exigences du programme de la maturité et fait subir des examens aux candidats qui n'ont pas suivi régulièrement les cours de ces établissements.

D'autre part, les conditions d'admission à l'Ecole polytechnique fédérale imposent aussi certaines normes aux écoles réales et aux gymnases scientifiques.

Si un conflit éclate entre la Commission fédérale de maturité et les établissements cantonaux, il est porté devant le Département fédéral de l'Intérieur qui devient ainsi une sorte d'autorité suprême en matière d'enseignement secondaire.

La Confédération subventionne encore la création et le développement des écoles professionnelles (commerce, arts et métiers, écoles techniques, etc.).

Enfin, en vertu de la Loi sur l'organisation militaire du 12 avril 1907, article 102, elle impose aux cantons certaines obligations quant à l'enseignement de la gymnastique.

Toutes ces dispositions législatives montrent combien l'organisation scolaire de la Suisse est compliquée et combien il est difficile de maintenir en équilibre les compétences légi-

[1] Nous traduisons littéralement le terme allemand (Mittelschule) parce que l'expression « école secondaire », employée dans la Suisse romande pour désigner les collèges classiques ou scientifiques (de 10 ou 12 à 16 ans) et les gymnases classiques ou scientifiques (de 16 à 18 ou 19 ans), est appliquée dans la Suisse allemande à des sortes d'écoles primaires supérieures. — Le mot « moyen » désigne mieux les établissements qui occupent la place intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur et qui, généralement, préparent à ce dernier.

times des cantons et celles de plus en plus impérieuses de la Confédération.

Il est évident que cette dernière ne peut pas se désintéresser de l'éducation du peuple suisse. Les oppositions de sentiments et d'aspirations, qui ont menacé notre lien fédéral au cours de la grande guerre, ont ouvert les yeux de ceux qui, tout en restant fermement attachés à leurs prérogatives cantonales, veulent une Suisse unie, forte et respectée. De là sont nés, dans les diverses parties de notre pays, des mouvements d'opinions tendant tous à donner à notre jeunesse une plus solide éducation nationale. — Pour mieux comprendre et suivre ces mouvements, il est bon que nous nous rendions compte de ce que l'on faisait jusqu'à présent dans nos écoles publiques pour donner aux futurs citoyens une connaissance suffisante du pays et de ses institutions et pour leur inspirer des sentiments patriotiques profonds et durables.

CHAPITRE II

La préparation actuelle du citoyen dans les écoles suisses.

I. Les écoles primaires.

Dans la Suisse romande, les élèves les plus âgés reçoivent en général quelques leçons spéciales d'instruction civique, au Tessin, l'« instruzione » civile est associée à l'« éducazione morale », mais on peut dire qu'en général c'est dans les leçons de géographie et d'histoire que l'école primaire cherche à communiquer au futur citoyen les connaissances qui lui sont indispensables. Comme les cantons jouissent de la plus entière indépendance pour l'établissement de leurs programmes d'enseignement, chacun d'eux suit sa propre voie. Pour être complet, il faudrait donc reproduire ici les prescriptions de vingt-cinq plans d'études. Cela nous prendrait trop de place et nous paraîtrait fastidieux, quoique ce soit dans la

manière dont ils ont compris l'enseignement des connaissances civiques que se révèlent, de la façon la plus intéressante, les mentalités si diverses de nos cantons.

Nous nous bornerons donc à reproduire tout au long, comme types, les programmes d'un canton allemand et d'un canton romand, pour ne relever ensuite, dans les autres cantons, que ce qu'ils peuvent présenter d'original.

Le programme de **Zurich**, du 15 février 1905, s'exprime ainsi : « C'est dans les leçons de sciences naturelles, d'histoire et de géographie, qu'on apprendra à l'enfant, dès sa 4e année d'études, à connaître son pays. On doit chercher à éveiller chez l'enfant le sens des beautés de la nature, l'intérêt pour les manifestations locales de la civilisation. Ce sont les leçons de choses qui doivent constituer le point de départ de tout l'enseignement. Quant à l'histoire, elle trouvera autant que possible sa meilleure base dans les traditions locales. On s'élévera de là à la connaissance du passé de la patrie, en ayant soin de ne pas s'attacher uniquement à la suite des événements, mais de chercher à faire éclore des sentiments patriotiques. Les péripéties purement guerrières passeront à l'arrière-plan. On vouera avant tout son attention aux œuvres de la paix et aux progrès de la civilisation. En mettant la jeunesse en contact avec les grandes personnalités du passé on lui inspirera l'amour du bien, du vrai et du beau. »

4e classe. — Connaissance du lieu natal et de ses environs par le moyen de tableaux empruntés essentiellement aux sciences naturelles. L'enseignement doit être intuitif. Introduction à la compréhension des cartes par l'examen du terrain et l'usage de reliefs.

5e classe. — *Géographie :* Le canton de Zurich ; connaissance de la carte du canton. *Histoire :* Choix de récits empruntés à l'histoire du pays jusqu'en 1353, dans ses rapports avec les origines de la Confédération suisse.

6e classe. — *Géographie :* La Suisse. *Histoire :* Tableaux et récits d'histoire suisse jusqu'en 1515.

7e classe. — *Géographie :* L'Europe, spécialement les pays voisins de la Suisse. Quelques notions sur les autres parties du globe. Intelligence des cartes de l'atlas. — *Histoire :* Coup d'œil sur les principaux événements de l'histoire suisse jusqu'à la Réformation. Tableaux et récits empruntés à l'époque qui s'est écoulée entre la Réformation et la chute de l'ancienne Confédération.

8e classe. — *Géographie :* Révision de la géographie de la Suisse,

essentiellement au point de vue économique. — La place de la terre dans l'univers. — *Histoire :* Tableaux et récits historiques dès la chute de l'ancienne Confédération à nos jours. Coup d'œil en arrière sur le développement politique de la Suisse. Les points les plus importants de notre organisation politique. Récapitulation de l'histoire de la Suisse.

* * *

Le plan d'études du **canton de Vaud**, qui porte la date de 1909, déclare que l'enseignement de l'histoire doit avoir avant tout pour but « de former de solides vertus civiques. Cette tendance de l'histoire nationale doit être particulièrement soulignée dans une république où l'école contribue pour une large part à l'éducation du peuple souverain.

« Seuls, les faits importants, ceux qui sont nécessaires pour comprendre le développement de nos institutions, ou utiles par la morale qui s'en dégage, ceux qui sont pour ainsi dire « restés dans l'âme du peuple », méritent de figurer dans le programme. C'est pour cette raison qu'on cherchera en vain dans le plan d'études un certain nombre de sujets, comme Enguerrand de Coucy, la bataille de Marignan, que l'on rencontre dans beaucoup de manuels. Leur place est dans un programme secondaire, non dans celui de l'école populaire. Il en est de même de l'histoire générale, bien que certains événements d'une portée universelle, comme les Croisades, les grandes inventions et les grandes découvertes, aient eu un retentissement considérable dans notre pays. Ces sujets pourront, au temps voulu, faire l'objet de lectures spéciales et pour cela figurer dans le livre de lecture. Il y a pourtant une exception à faire en faveur des événements dont la connaissance est indispensable pour comprendre notre propre histoire. Il faudra bien dire quelques mots de la guerre de Trente-Ans, par exemple, puisqu'on doit signaler le traité de Westphalie comme ayant reconnu pour la première fois l'indépendance de la Suisse. Il n'est pas possible non plus de parler de l'indépendance du Pays de Vaud et de l'invasion de la Suisse sans avoir indiqué ce qui caractérise la Révolution française.

» L'écueil à redouter en traitant ces sujets est la prolixité. Savoir se borner, éviter les développements inutiles, songer toujours au but qu'on se propose, constitue dans ces cas par-

ticuliers, comme dans tout l'enseignement du reste, le commencement de la sagesse.

» L'enseignement de l'histoire doit être une école de civisme, sans cela il n'a pas sa raison d'être. Il faut ajouter qu'il est *la vraie instruction civique primaire*, celle qui découle des faits concrets, celle qui se développe dans l'âme de l'enfant au fur et à mesure qu'il grandit et qui finit par faire naître en lui des convictions raisonnées sur ses droits et ses devoirs de citoyen, convictions fournies non par le fait qu'il a appris plus ou moins bien certains principes inscrits dans la constitution, mais parce qu'il a compris que ces principes sont le résultat de l'évolution sociale et politique.

» L'histoire des développements successifs de la Confédération suisse lui offrira le spectacle d'un peuple luttant pour le maintien de la liberté et cherchant à perfectionner ses institutions. Les humiliations subies par la Suisse à la fin du siècle dernier et au commencement de ce siècle lui feront voir les dangers que court un pays quand la démocratie s'égare. Les luttes confessionnelles, les progrès accomplis dans divers domaines montreront la nécessité de donner plus de force au pouvoir fédéral et expliqueront l'élaboration de la constitution de 1848, complétée par celle de 1874. L'instruction civique, résultat du cours d'histoire, est la seule qui soit réellement primaire. Celle qu'on a faite jusqu'ici, l'étude détaillée de nos institutions, ne peut être comprise que par des élèves plus âgés ; elle a sa place toute marquée aux cours complémentaires. Là, elle aura tout l'attrait de la nouveauté et sera apprise avec plus d'intérêt. C'est en application de cette manière de voir que le plan d'études ne renferme pas de chapitre spécial pour l'instruction civique. Il y aura lieu, en compensation, de faire ressortir certains sujets, — comme la révolution démocratique à Zurich, le Convenant de Sempach, la Diète de Stanz et l'entrée de Fribourg et Soleure dans la Confédération, la guerre de Souabe, le Traité de Westphalie, la République helvétique, l'Acte de Médiation, etc., qui traitent plus ou moins directement des institutions de notre pays, — et de s'en occuper d'une manière toute particulière avec les garçons. A cet égard, il serait bon de consacrer aux garçons du degré supérieur une leçon hebdomadaire de plus qu'aux jeunes filles afin de donner à ces sujets spéciaux les développements qu'ils comportent.

Géographie. Degré inférieur. 1re année : L'école et la maison paternelle. — L'école, le maître et les élèves. — La maison paternelle, la famille. Occupations domestiques. — Le jardin, la cour, la grange, l'écurie. — L'atelier ou le chantier. — Le verger et les arbres fruitiers. — Les animaux domestiques. — 2e année : 1° Le lieu natal. — Bâtiments, rues, places publiques, fontaines, monuments. Orientation. — Relief du sol, cours d'eau, voies de communication, cultures, animaux. — Les habitants : mœurs, occupations, industrie, relations extérieures. — 2° Le ciel. — Observations très simples sur le cours du soleil, de la lune et de quelques étoiles ; le jour et la nuit, les saisons et les mois, la pluie, la neige, les vents.

Degré intermédiaire. 1re année : 1° Extension de la géographie locale à la description de la rivière, du fleuve, du lac, des montagnes, etc., qui peuvent être vus du lieu natal ou des environs. — 2° Suisse physique : Description générale. — 2e année : Les cantons du Jura et du Plateau, au point de vue physique et politique. — 3e année : 1° Les cantons des Alpes. — 2° Agriculture, industrie, commerce, voies de communication, etc. — 3° Etude sommaire au point de vue physique des pays qui avoisinent la Suisse.

Degré supérieur. 1re année : 1° L'Europe. 2° Les huit anciens cantons. — 2e année : 1° Vue d'ensemble de la terre. — 2° L'Amérique et l'Afrique. — 3° Cantons de Fribourg, Soleure, Bâle, Schaffhouse, Appenzell. — 3e année : 1° Asie et Océanie. — 2° Cantons de Vaud, Argovie, Thurgovie, Saint-Gall, Grisons, Tessin, Genève, Valais, Neuchâtel [1].

Histoire nationale et Instruction civique. Degré intermédiaire. 1re année : Les hommes des cavernes. — Les lacustres. — Les Helvètes. — L'Helvétie sous les Romains. — 2e année : Les barbares. — La France et Charlemagne. — Le royaume de Bourgogne et la reine Berthe. — La Trève de Dieu. — Les Zæhringen. — Pierre de Savoie. — 3e année : Rodolphe de Habsbourg. — Origine des Waldstætten. — Pacte de 1291. — Les Waldstætten et Albert d'Autriche. — Les légendes de Tell. — Bataille de Morgarten. — Mœurs et coutumes du XIIIe siècle.

Degré supérieur. 1re année : Entrée de Lucerne, Zurich, Zoug et Berne dans la Confédération. — Charte des prêtres [2]. — Guerre de Sempach, Næfels. Convenant de Sempach [2]. — Organisation de la Confédération des huit anciens cantons [2]. — Mœurs et coutumes du XIVe siècle. — Conquête de l'Argovie. — Guerre civile de Zurich. — Guerres de Bourgogne. — Diète et Convenant de Stantz [2]. — Entrée

[1] M. le professeur Biermann, dans un article intéressant paru dans l'Annuaire de 1918, propose quelques modifications à ce programme.

[2] Ces sujets ne doivent être traités en détail qu'avec les garçons.

de Fribourg et de Soleure dans la Confédération. — Jean Waldmann. — Mœurs et coutumes du XVe siècle. — 2e année : Guerre de Souabe. — Entrée de Bâle, de Schaffhouse et d'Appenzell dans la Confédération. — La Confédération des XIII cantons[1]. — La Réforme dans la Suisse allemande. — Guerre de Cappel. Wengi. — La Réforme dans la Suisse romande. — Conquête du Pays de Vaud par les Bernois. — La séparation des deux Appenzell[1]. — Conjuration de Lausanne. — Escalade de Genève. — La civilisation au XVIe siècle. — Quelqus mots de la guerre de Trente ans. — Traité de Westphalie[1]. — Guerre des paysans. — Guerres de Villmergen. — Le major Davel. — Henzi. — Mœurs et coutumes au XVIIe et XVIIIe siècles. — 3e année : Conséquences de la Révolution française pour notre pays. — République lémanique. — La République helvétique[1]. — Acte de médiation[1]. — Histoire succinte des cantons entrés dans la Confédération de 1803[1]. — Pacte de 1815[1]. — Quelques indications sur les cantons entrés dans la Confédération en 1815. — Séparation des deux Bâle. — Différend avec la France en 1838. — Guerre du Sonderbund. — Emancipation de Neuchâtel. — La campagne du Rhin en 1856. — Constitution de 1848; principes essentiels; autorités fédérales[1]. — Constitution de 1874; principales modifications apportées à cette Constitution jusqu'à aujourd'hui[1]. — Le canton de Vaud : Territoire, habitants, autorités communales et cantonales.

— Dans le programme des *Ecoles primaires supérieures*, nous relevons encore : Grandes figures et grands événements de l'histoire générale, jusqu'à nos jours, spécialement au point de vue de l'influence qu'ils ont exercée sur notre pays. — Les institutions politiques de la Suisse. — Notions de droit usuel.

Dans le programme de la partie française du canton de **Berne** (20 nov. 1895-96) figure, pour la 7e année : Washington, les martyrs de la liberté au XVIIIe siècle.

Le plan d'études de **Lucerne** (11 sept. 1911) recommande pour la *géographie* l'usage des photographies, des vues panoramiques; on vouera une attention spéciale aux moyens de communications : routes, chemins de fer, canaux, postes, télégraphes, etc. — Chaque école doit posséder un relief et un plan de la commune, ainsi que la carte au 1 : 25 000 de la contrée. La carte doit être le vrai livre de lecture pour les leçons de géographie.

Quant à l'enseignement de l'*histoire,* «il partira toujours du connu pour aller à l'inconnu. La présentation et le dévelop-

[1] Ces sujets ne doivent être traités en détail qu'avec les garçons.

pement du sujet doit être faite verbalement par le maître. Le manuel ne doit pas intervenir au point de départ, mais à la fin de la leçon. »

Le demi-canton d'**Obwald** prévoit pour la dernière année d'école un enseignement des sujets principaux de l'instruction civique : autorités communales, cantonales, fédérales et leurs attributions. Droits et devoirs de l'Etat et des citoyens. Les principes essentiels des constitutions actuelles. Différences fondamentales entre les constitutions républicaines et les constitutions monarchiques.

Le programme de **Glaris** impose pour la dernière année d'école : « La Révolution française et la Suisse. Le développement de l'Etat moderne et les dispositions essentielles des constitutions fédérale et cantonale. Biographies. Entretiens en rapport avec les principaux événements du jour. »

Le canton de **Zug** insiste sur les rapports étroits de l'enseignement de l'histoire avec celui de la géographie.

Le canton de **Fribourg** paraît attacher une importance particulière à l'instruction civique. Il prévoit pour les garçons :

Au degré moyen, entretiens sur les devoirs des enfants, sur les devoirs du chrétien et sur les devoirs du citoyen. — Société dont fait partie un enfant ; autorités qui sont à la tête de chacune d'elles. — Distinction des pouvoirs. — Entretiens sur la famille, l'école, la commune et la paroisse. — Détails sur les autorités communales et paroissiales ; fonctionnaires. — Le district : autorités administratives ; autorités judiciaires ; principaux fonctionnaires. — Le canton : distinction des trois pouvoirs, avec leurs attributions essentielles.

Degré supérieur, a) Revision du programme du cours moyen. *b*) La famille : la famille sous le christianisme ; la famille au moyen âge. — L'école. — Les droits civils ; la société civile. — L'Etat et les diverses formes de gouvernement. — Exercice du droit électoral. — Des communes et des paroisses. — Le canton ; les pouvoirs constitutionnels du canton de Fribourg. — La Confédération : Constitntion fédérale ; droits constitutionnels de la Confédération ; organisation militaire ; autorités législatives, administratives et judiciaires fédérales ; revision de la Constitution fédérale.

— Dans les écoles régionales, on ajoute à ce programme :

c) *Civilité.* Relations sociales. Conversations. Visites. Correspondance. Repas. — Règles de la bienséance dans les circonstances les plus ordinaires — Rapports avec les autorités ecclésiastiques et civiles.

N. B. « Le texte des manuels ne sera que la base de développements oraux abondants et intéressants, qui pourront être donnés en partie comme sujets de compositions écrites. »

A **Soleure**, on fait remarquer que « les leçons d'histoire, pour être vraiment éducatives, ne doivent pas offrir seulement un squelette de dates, de noms, de faits de guerre, mais doivent présenter les figures et les événements du passé en tableaux débordants de vie qui enthousiasment la jeunesse ».

Même note à **St-Gall**. « C'est à cette condition que la leçon d'histoire éveillera chez l'enfant l'amour de la patrie et lui permettra de comprendre le temps présent. »

Le canton du **Tessin** combine l'enseignement de l'instruction civique avec celui de la morale.

Dans la 3[e] classe, le programme (14 sept. 1915) prévoit déjà des entretiens sur les faits du jour et sur les personnes qui ont joué un rôle en vue dans la commune, dans la région ou dans le canton.

Classe 4. — Règles pratiques de conduite tirées de récits, de fables, d'exemples historiques, d'épisodes de la vie, etc., de façon que la notion du bien et du mal, du beau et du laid se forme graduellement, se précise et s'affermisse. — Le maire et les principales autorités de la commune. Les principales autorités du canton.

Histoire : Quelques grands faits et quelques grands hommes de l'histoire universelle. Faits principaux, épisodes, légendes, vies des personnages remarquables de l'histoire suisse et de l'histoire tessinoise jusqu'à la Réformation, exposés exclusivement au moyen de tableaux, illustrations, portraits.

Classe 5. — *Education morale et instruction civique :* Conversations et lectures, comme dans les classes précédentes, pour en tirer des règles de conduite plus étendues et plus déterminantes. Exemples, récits, considérations susceptibles de donner à l'élève une idée claire de la patrie, de l'Etat, des lois, etc. Quelques-unes des autorités principales du canton et de la Confédération. Quelques-uns des devoirs primordiaux du citoyen.

Histoire : Les grandes découvertes géographiques et scientifiques. Faits principaux, épisodes, etc. de l'histoire suisse et tessinoise, exposés comme dans les classes précédentes.

Classe 6. — *Education morale et instruction civique :* Les principaux devoirs de l'homme et du citoyen. L'organisation politique et administrative du Tessin ; comment elle s'est formée.

Histoire : Notions élémentaires des temps préhistoriques (abori-

gènes, habitants des cavernes, lacustres, etc.). Les grandes migrations des peuples. Connaissance épisodique et biographique des civilisations antiques (peuples orientaux, Grecs, Romains, etc.). L'Helvétie aux temps préhistoriques et sous la domination romaine. Les plus anciens habitants du pays qui constitue aujourd'hui le Tessin (Liguriens, Etrusques, Romains, etc.).

Classe 7. — *Education morale et instruction civique :* Les devoirs de l'homme et du citoyen. L'organisation politique et administrative de la Confédération. Comment elle s'est formée.

Histoire : Connaissance sommaire des événements les plus importants du moyen âge. L'Helvétie depuis l'invasion des barbares à la Réformation. Le Tessin durant la même période. Quelques monuments de l'art médiéval dans le canton du Tessin, étudiés d'après des photographies, des illustrations, etc., ou mieux par le moyen de visites.

Classe 8. — *Education morale et instruction civique* : Les devoirs de l'homme et du citoyen et les principaux droits qui en découlent. La solidarité humaine. La prévoyance, l'assistance, la coopération. Les principales lois qui règlent et protègent le travail. Résumé systématique et complet des connaissances acquises quant aux autorités fédérales et cantonales. Les lois fondamentales de l'Etat, etc., etc.

Histoire : Connaissance sommaire des principaux événements de l'histoire moderne et contemporaine. La Suisse et le Tessin, de la Réformation à nos jours. Monuments de la Renaissance et des époques postérieures, dans le canton du Tessin, commentés à l'aide d'illustrations ou à l'occasion d'une visite.

Neuchâtel (3 juillet 1911) donne les directions ci-après : « L'instruction civique se rattache à l'histoire parce que cette dernière explique et justifie une foule de dispositions constitutionnelles et législatives actuellement en vigueur.— D'autre part, elle tend directement à l'éducation morale du futur citoyen en lui faisant connaître ses droits et ses devoirs. Et il ne s'agit pas seulement de ses devoirs de citoyen envers la patrie, mais de ses devoirs d'homme envers lui-même et envers ses semblables. C'est donc une branche de haute importance pour la culture morale de nos enfants et elle mérite toute l'attention des membres du corps enseignant. »

Dans le programme d'histoire de dernière année figurent : « Les grandes étapes de la civilisation. » — L'instruction civique proprement dite est donnée en V^e^, VIe et VIIe années d'études.

Genève (21 oct. 1912) a soin de relever les grands noms et les grands faits de son admirable histoire. Philibert Berthelier, Pécolat, Besançon Hugues, Bonivard, Calvin. — Lois, usages et mœurs de Genève au XVIe siècle. — Industrie, population. — L'Escalade et le traité de St-Julien. — Troubles politiques aux XVIIe et XVIIIe siècles. — Réfugiés et natifs. — Négatifs et représentants, etc.

Le règlement de l'enseignement primaire 1917, art. 43, ordonne : « Les anniversaires de l'Escalade, de la Restauration, de l'arrivée des troupes suisses au Port-Noir et du premier traité d'alliance perpétuelle des Confédérés seront commémorés dans chaque classe sous forme d'un récit ou d'une causerie à la première leçon du 11 décembre et du 1er juin. »

Nous citerons en terminant le plan d'études pour les écoles primaires et les cours de répétition pour le canton de **Glaris** : « L'école populaire doit ouvrir les yeux de l'enfant sur son lieu natal et sur sa patrie, aussi bien sur leurs beautés ou leurs richesses naturelles que sur leurs habitants, leurs institutions, leur culture. Le choix des matières du programme doit être, dans toutes les classes, orienté dans ce sens-là. » N'avons-nous pas, dans ces quelques lignes, l'indice d'une tendance nouvelle : faire de l'éducation nationale le pivot de tout l'enseignement populaire, le point central vers lequel toutes les branches d'études convergent ?

Le plan d'études du canton de **Thurgovie** établit nettement, dès la quatrième année cette concentration de l'enseignement primaire autour de ce que nos Confédérés nomment « die Heimat und Vaterlandskunde », la connaissance du lieu natal et de la patrie.

II. Cours complémentaires.

Dans les programmes spéciaux pour les cours complémentaires ou les cours de perfectionnement (enseignement postscolaire) nous ne relèverons que quelques indications :

Le canton de **Berne**, dans son guide du 12 novembre 1909, dit que la moitié au moins des 60 heures auxquelles les jeunes gens de 16-19 ans sont astreints pendant l'hiver doit être consacrée aux connaissances civiques.

« Quant à l'instruction civique proprement dite, elle aura pour but de faire comprendre aux élèves l'organisation de ces

grandes sociétés officielles qui sont la commune, le canton, la Confédération. On leur montrera que le fonctionnement de ces organismes correspond exactement à celui d'une petite société : Statuts (Constitution), comité et assemblée générale (autorités et peuple), prestations des membres (impôts), etc. Ces enseignements précéderont l'étude de l'histoire moderne et contemporaine. Celle-ci montrera comment nos institutions se sont formées. La leçon d'instruction civique gagnera beaucoup si elle fait constamment allusion à des choses connues et vécues, par exemple aux événements du jour. Il faudra recourir sans cesse aux comparaisons, il faudra faire ressortir les points principaux et ne pas craindre des résumés ou des coups d'œil d'ensemble. » Dans le programme détaillé, on recommande, pour l'enseignement de la langue maternelle, de choisir comme sujets de lecture des articles de journaux.

Le canton de Glaris propose pour la 3me année des Ecoles professionnelles (Ecoles régionales, ou primaires supérieures) un programme fort détaillé et complet :

Etablissement de l'état-civil d'un enfant à sa naissance. Droit de bourgeoisie. Droit à la protection personnelle. Fondement de la liberté individuelle, droit à bénéficier de l'organisation de l'Etat et des institutions de bienfaisance de la communauté. — L'enfant comme objet de dispositions légales : Devoir de l'obéissance et du respect à l'égard des parents ; devoir de leur venir en aide en cas de nécessité. Droit à l'entretien et à l'éducation ; éducation religieuse et préparation professionnelle. Droit des parents sur leurs enfants : limitation de ce droit par le gouvernement. Autorité des tutelles. — Les devoirs à l'égard de l'école. Obligation, absences, respect des convictions religieuses. Devoirs des autorités scolaires. Protection des apprentis. Obligation pour les patrons de leur accorder le temps nécessaire à leur éducation religieuse et professionnelle. Liberté du commerce et de l'industrie, loi sur les fabriques. Heures de travail, salaires, contrats de services. — Liberté de conscience et de croyance. Minorité religieuse jusqu'à l'âge de 16 ans. — Obligations militaires. Examens des recrues, écoles de recrues, cours de répétitions, services d'instructions, etc. — Droits politiques ; l'assemblée de commune ; la landsgemeinde. Le serment de la landsgemeinde, etc. Droits populaires : de parole, de réunion, d'association, liberté de la presse. La commune et ses autorités. — Le canton et ses autorités ; séparation des pouvoirs. La Constitution cantonale. — La Confédération et la Constitution fédérale. — Rapports de la Suisse avec les Etats

étrangers. — Conventions internationales. — Les bureaux internationaux.

III. Enseignement secondaire.

Le plan d'études pour l'enseignement secondaire du canton de **Zurich** (1905) dit que « l'enseignement de l'histoire, tout en montrant le développement de nos institutions nationales, ne doit pas laisser ignorer à l'élève les grands événements de l'histoire universelle. Ainsi l'enfant sera amené à comprendre les diverses manifestations de la vie contemporaine. Il faut mettre l'accent sur les progrès de la civilisation ; les événements militaires ne seront étudiés que dans la mesure où ils expliquent l'évolution politique. La leçon d'histoire doit contribuer en même temps à la formation du caractère. En faisant revivre les grandes figures du passé, elle fortifiera le sentiment national et inspirera l'amour de la vérité, du droit et de la liberté. »

Comme exemple d'un programme détaillé d'instruction civique dans les écoles secondaires, nous citerons le canton de Vaud (30 sept. 1910) :

Collège classique. 3e classe (13-14 ans) : Premières notions sur les droits et les devoirs des citoyens, sur les institutions fédérales, cantonales et communales.

2e classe. — Principes généraux : La patrie, la souveraineté. Définition de ce qu'on entend par nation, frontières naturelles, unité de race et de langue. Les différentes formes de gouvernement. Les pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire. Le droit des gens, en temps de paix et de guerre. La Croix-Rouge. L'arbitrage : l'Alabama ; conférence de la Haye. — Les institutions de la Suisse : Histoire de la Constitution suisse. Etude de quelques principes de la Constitution fédérale et des lois qui en découlent. Le droit de vote. Le referendum, le droit d'initiative, les pouvoirs fédéraux, l'armée. Le budget de la Confédération. Voies ferrées ; douanes ; libre échange et protectionnisme, monopoles. Le rôle international de la Suisse. Neutralité, droit d'asile, bureaux internationaux. — Institution du canton de Vaud : Histoire des Constitutions vaudoises. Les pouvoirs cantonaux. La commune, l'église, l'école. — Rédactions faites en classe.

1re classe. — Revision des matières précédemment enseignées. Rôle international de la Suisse. La Suisse économique.

Au *Gymnase scientifique* (16-18 ans) on offre en outre des leçons

facultatives de droit usuel : Le droit naturel et le droit positif. Introduction historique. Droit ancien et droit moderne. Etude des principaux chapitres du nouveau Code civil suisse. Droit des personnes. Droit de famille et droit de succession. Droits réels. — Le droit des obligations, étude des principaux contrats. — Eléments de procédure civile et de droit pénal.

Economie politique (facultatif). Introduction historique. Les grandes écoles et tendances économiques. Etude de la valeur. La production et circulation des richesses ; les principaux facteurs et modes de la production ; la division du travail, l'association, l'échange, la monnaie, le crédit, les banques. Les principales industries modernes. La répartition et la consommation des richesses : le capitaliste, l'entrepreneur ; le salarié, l'indigent. Les grèves, l'épargne, les dépenses publiques, les impôts. Socialisme, étatisme et individualisme.

Dans le programme de la dernière année (1re cl., 17-18 ans) figure : Institutions politiques actuelles ; état politique et état social contemporains.

Il y a aussi un cours facultatif de 2 heures par semaine : histoire générale de la civilisation.

Au *Gymnase classique* il n'y a aucune leçon d'instruction civique ou d'économie politique.

D'une manière générale, on peut dire que dans les collèges et les gymnases, la préparation du futur citoyen est, jusqu'à présent, restée trop à l'arrière-plan. L'histoire de la Suisse, la géographie de la Suisse, l'instruction civique n'ont pas bénéficié d'un nombre de leçons suffisant. Et ce n'est que dans quelques établissements de la Suisse allemande qu'on a songé à profiter des leçons de lecture ou de littérature pour faire connaître nos principaux écrivains nationaux. Dans la Suisse romande, il n'y a que la division supérieure du collège de Genève qui impose formellement la lecture d'auteurs romands.

Nous devons rendre hommage ici aux efforts de MM. Briod et Stalder qui, dans leurs nouveaux manuels d'allemand, ont fait de larges emprunts à notre littérature nationale et ont cherché à donner à l'élève une idée des traditions, des mœurs et de la mentalité de nos Confédérés d'outre-Sarine.

Quant aux *écoles supérieures de jeunes filles*, elles ont jusqu'à présent condamné les connaissances civiques à la portion congrue. Il faut faire cependant une exception pour l'Ecole supérieure et gymnase des jeunes filles de Genève, qui

enseigne en 4me classe des notions élémentaires d'instruction civique et, en 2me classe, les éléments du *droit usuel :*

1° Les personnes : Etat-civil, absence, nationalité, minorité, tutelle, émancipation, interdiction. 2° La famille : Mariage, puissance paternelle, divorce et séparation de corps, adoption, régimes matrimoniaux quant aux biens des époux. 3° Les biens et la propriété : Brevets, marques de fabrique, propriété littéraire et artistique. 4° Etude des principaux contrats : Principes de la responsabilité. 5° Testaments et successions. 6° Questions commerciales : Le registre du commerce, sociétés, effets de commerce, poursuites et faillites.

En 1re classe, il y a un cours facultatif (2 h.) d'histoire générale de la civilisation, où l'on traite des questions comme celles-ci : Royauté et représentation nationale, démocratie, questions sociales, état présent du monde.

On commence aussi, ailleurs qu'à Genève, à comprendre que la jeune fille doit être mieux préparée à jouer dans la société le rôle qui ne tardera pas à lui être dévolu. Ainsi l'Ecole supérieure de **Zurich** va instituer une 4me année d'études pour lui permettre de donner une éducation nationale et sociale plus complète.

La ville de **Berne** élabore pour son école supérieure un nouveau programme dans le but de faire une place plus grande à l'instruction civique et d'initier les élèves aux questions de droit, d'assistance et de bienfaisance.

IV. Les Universités.

Elles sont restées jusqu'à présent trop étrangères aux préoccupations nationales.

Pour le semestre d'hiver 1918-1919, nous ne voyons mentionnés que les cours suivants : Zurich : Histoire de la Suisse au XIXe siècle (2 h.). — Bâle : Histoire politique et économique de la Suisse dès 1848 (2 h.). — Neuchâtel : Systèmes politiques : libéralisme, patriarcalisme ; — anarchisme, socialisme, syndicalisme, bolchévisme ; — morcellisme, coopération, étatisme (2 h.) — Lausanne : La conquête du Pays de Vaud par les Bernois (1 h.).

CHAPITRE III

Projets de réforme.

A la veille de la guerre, on pressentait les dangers qui menaçaient la Suisse et l'on commençait à se demander comment on pourrait la préparer mieux à les affronter.

En 1812 déjà, la conférence cantonale du corps enseignant schaffhousois et l'assemblée générale des instituteurs suisses abordait la question de l'éducation nationale. La même année, M. le Dr Robert Fath, maître au Collège scientifique de Lausanne, publiait une brochure qui ne passa pas inaperçue. Après avoir caractérisé « les tendances qui menacent le patriotisme suisse dans ses sources mêmes », il montrait qu'il fallait réveiller l'esprit national par une connaissance plus exacte de notre culture et de notre àrt spécifiquement suisses par l'étude de notre littérature autochtone, par un meilleur enseignement de notre histoire et par des chants qui soient bien de chez nous. Et il concluait en ces termes : « Il s'agit de savoir si nous voulons persister à vivre comme nation. Tous ceux qui pensent que les circonstances commandent de consolider notre nationalisme seront bien obligés d'admettre la nécessité de renforcer notre culture nationale et de reconnaître que cette besogne ne se peut accomplir nulle part mieux qu'à l'école. »

En 1913, la Société vaudoise des maîtres secondaires mettait l'éducation nationale à l'ordre du jour de son assemblée annuelle et adoptait, entre autres [1], les thèses suivantes :

« L'école secondaire a un rôle important à jouer en matière d'éducation nationale. Elle doit tendre à faire des hommes conscients de ce que le pays a fait pour eux et capables de le bien servir.

» Il faut qu'elle puisse compter sur une attitude suffisamment respectueuse des maîtres à l'égard des questions nationales.

» L'influence de l'école en matière d'éducation nationale doit se faire sentir d'une façon discrète mais constante. Cette éducation

[1] Après un rapport de M. Decker, professeur aux Ecoles normales de Lausanne.

doit être à la fois morale, esthétique et large. Elle doit viser à faire naître et à entretenir toutes les sources de notre fierté nationale. »

On demande encore « une meilleure répartition des matières enseignées au profit de l'histoire suisse, de la géographie et de l'instruction civique.

» Chaque école secondaire sera associée à la célébration de nos anniversaires patriotiques. »

Enfin, en juillet 1914 (15 jours avant la guerre), la Société pédagogique de la Suisse romande, tenant son congrès à Lausanne, entendait un rapport de M. Albert Chessex, instituteur à La Sarraz, sur *L'éducation civique et la culture nationale à l'école populaire.*

Après une intéressante et vive discussion, les thêses suivantes furent adoptées :

« L'éducation civique et la culture nationale sont pour le peuple suisse d'une importance capitale : *a*) parce que les droits étendus qu'il possède lui imposent une responsabilité particulière ; *b*) parce qu'il n'y a aucune unité de race, de langue ou de religion; *c*) parce que l'invasion des idées et des mœurs étrangères met en péril son esprit national. »

« ...La culture du patriotisme pour être efficace doit agir sur le cœur de l'enfant. La personnalité du maître joue ici un rôle essentiel.

» A l'école, le civisme sera enseigné à tous les élèves sans distinction de sexe.

» Il faut utiliser comme moyen d'éducation patriotique : *a*) les courses scolaires ; *b*) les fêtes nationales ; *c*) les spectacles militaires.

» L'éducation esthétique éveillera l'admiration des beautés de notre terre, de nos anciens monuments, des œuvres de nos artistes. Elle incitera les enfants à défendre « le visage aimé de la patrie » contre tout enlaidissement et toute profanation. »

* * *

La guerre, qu'on redoutait depuis longtemps mais qu'on s'habituait à voir toujours différée, éclata soudain. Pendant les premiers mois, les Suisses n'eurent qu'une pensée : défendre leurs frontières contre quiconque tenterait de les violer.

Mais quand le danger immédiat parut conjuré, des oppositions violentes entre Suisses allemands et Suisses romands

se manifestèrent. L'unité de la patrie sembla parfois menacée. On se rendit compte alors que, de part et d'autre, on n'avait pas suffisamment appris à se connaître, à se comprendre, à s'estimer, à s'aimer. Le problème de l'éducation nationale se posait à nouveau avec une particulière acuité.

Le 7 juin 1915, le Conseil des Etats adopta une motion de l'un de ses membres, M. le Dr O. Wettstein, conseiller d'Etat de Zurich, en ces termes : « Le Conseil fédéral est invité à examiner de quelle manière la Confédération pourrait contribuer à fortifier l'éducation civique de la jeunesse suisse. »

Cette motion fut comme la pierre qui se détache de la montagne et entraîne une avalanche. La question fut aussitôt abordée par la Société suisse des maîtres d'Ecoles de commerce, réunie à Olten. En juillet, elle figurait à l'ordre du jour de la conférence des directeurs de l'Instruction publique de la Suisse romande, réunie à Fribourg. En août, elle était discutée dans la 81me assemblée du Synode scolaire zurichois ; en septembre, dans la 50me assemblée de la Conférence cantonale des maîtres du canton d'Argovie ; en octobre, dans la 53me réunion annuelle des maîtres de collèges et de gymnases de la Suisse, à Baden ; dans la Conférence des directeurs de l'Instruction publique de la Suisse, à Coire ; dans le congrès des femmes suisse à Berthoud ; dans la Conférence cantonale des maîtres de Bâle-Campagne, à Sissach ; en novembre, dans l'assemblée annuelle des instituteurs suisses à Zurich et dans la Conférence cantonale des maîtres du canton de Glaris.

Nous ne pouvons pas songer à résumer tous ces débats et à reproduire les conclusions admises. Nous ne relèverons que les manifestations les plus significatives.

* * *

La Conférence des directeurs de l'Instruction publique de tous les cantons de la Suisse se réunit à Coire le 16 octobre. M. le conseiller fédéral Calonder, chef du Département de l'Intérieur, l'honora de sa présence. Il exposa ses idées sur la « réforme de l'éducation ». Son discours mérite d'être traduit aussi textuellement que possible : « ...On verra plus tard si une loi fédérale sur la matière est nécessaire. J'espère que

nous pourrons arriver à chef sans loi fédérale. En tout cas, j'estime que la Confédération ne pourra résoudre ces questions d'éducation qu'avec le concours des cantons et dans une atmosphère de confiance mutuelle. J'attache donc une grande valeur à votre avis, et j'espère que, dans le cours de cette année, vous serez en mesure de me le faire connaître. Déjà dans d'autres milieux, de précieuses manifestations d'opinion se sont produites ; nous en attendons encore. Toutes ces indications, mais avant tout celles qui résulteront de votre conférence, seront soumises à une commission à laquelle le Département fédéral de l'Intérieur confiera l'étude préliminaire de la question dans son ensemble.

» Il faut qu'on mette les écoles primaires, les écoles complémentaires, les écoles professionnelles et les écoles moyennes en face de cet impérieux devoir : enseigner d'une façon approfondie l'histoire contemporaine et mettre les élèves à même de comprendre nos institutions et nos tendances actuelles.

» Il faut obtenir de ce côté-là de sérieux progrès, par des mesures appropriées de la Confédération et des cantons. Je pense en premier lieu à la publication de manuels bien faits d'histoire et d'instruction civique et à une meilleure préparation des maîtres à l'enseignement de ces deux branches.

» C'est la réforme des collèges et des gymnases qui me paraît la plus importante et la plus urgente. C'est à eux qu'il faut demander avec le plus d'énergie de vouer une plus grande attention à l'histoire moderne et de chercher mieux à inculquer à leurs élèves la connaissance indispensable de tout ce qui concerne l'Etat. Dans les écoles moyennes, au lieu de trop embrasser superficiellement, il faut s'appliquer à faire peu mais bien. La langue maternelle demeurera l'organe central du développement de l'esprit et du cœur, mais à côté d'elle l'étude approfondie de nos deux autres langues nationales doit devenir obligatoire. Une exception à cette règle pourrait, tout au plus, être faite en faveur des élèves qui étudient les deux langues classiques. Mais le caractère trilingue de notre Etat confédéré exige impérieusement la connaissance de nos trois langues nationales. Oui, la langue italienne doit être apprise aussi sérieusement que possible dans nos écoles moyennes. Il faudra pour cela diminuer ou

supprimer certaines branches accessoires. On s'y décidera si l'on a un peu de bonne volonté. Ainsi cesseront les plaintes sur le surmenage. Ainsi on fera naître chez les élèves la joie au travail et le goût d'un développement personnel. Dès lors, le baccalauréat ou la « maturité » ne sera plus considéré comme la charte d'affranchissement d'une pénible contrainte, mais comme le droit de passage à de nouveaux et joyeux efforts intellectuels.

» Une critique objective des tendances actuelles de l'enseignement secondaire s'imposera. Mais nous éviterons de tomber dans le parti-pris et l'injustice. Nous reconnaîtrons volontiers les services que nos maîtres secondaires ont rendus à l'éducation de notre jeunesse. Nous n'oublierons pas non plus que la réforme que nous avons en vue ne peut que se fonder sur les institutions déjà existantes ; il s'agira avant tout d'un meilleur groupement, d'une adaptation plus adéquate à un but précis, parfois aussi d'une limitation des branches d'études actuellement enseignées.

» Si pour aiguiller l'enseignement vers une meilleure éducation nationale et une culture plus intense de l'esprit et du cœur des prescriptions légales paraissent nécessaires, il suffira, à mon avis, de reviser les ordonnances relatives aux examens de maturité imposés à ceux qui veulent étudier la médecine ou entrer à l'école polytechnique fédérale.

» Il n'est pas nécessaire d'affirmer que, quand nous étudierons ces questions, nous tiendrons compte des vœux des maîtres secondaires eux-mêmes.

» Nous n'oublierons pas non plus, dans toute cette affaire, que c'est l'esprit qui vivifie. Les prescriptions réglementaires les plus strictes et les meilleurs programmes demeureront lettre morte si l'enseignement n'est pas animé par les idées claires et l'ardeur communicative du maître.

» Mais les maîtres sont, comme nous tous, exposés aux courants intellectuels et moraux de leur temps. Pendant une longue période de paix et de progrès économique, nous avons trop exclusivement recherché les avantages d'ordre matériel et nous avons trop laissé à l'arrière-plan la poursuite de notre idéal patriotique et la formation de notre caractère national. Cette tendance générale a exercé une influence déprimante sur les branches d'enseignement qui auraient pu concourir à

la culture des sentiments et des volontés. La vraie mission de l'Ecole a été souvent méconnue. — Maintenant nous assistons à une renaissance de l'esprit national. Nul n'a été entraîné par ce mouvement plus fortement que le maître d'école, qu'il soit au bas ou au haut de l'échelle. Les sociétés auxquelles il se rattache se sont déjà saisies de la question. Partout dans les milieux scolaires, on se remue, on se préoccupe.

» Aujourd'hui que l'importance de l'éducation est si généralement reconnue, aujourd'hui que, d'un bout à l'autre de la Suisse, on travaille avec tant d'ardeur à améliorer les écoles, les maîtres ont bien des raisons de s'écrier : « C'est une joie que d'être maître d'école ! » — A tous les degrés de l'enseignement, se sentant portés par la ferme volonté de toute la nation, ils se consacreront avec un zèle redoublé et une nouvelle fraîcheur d'esprit à leur noble mission. — Les maîtres secondaires, particulièrement, sauront, s'il le faut, quitter telle ornière préférée pour entrer dans les voies nouvelles que notre époque ouvre devant nous. L'école doit se mettre au service de la vie. »

La conférence des directeurs de l'Instruction publique constitua immédiatement dans son sein une commission pour l'examen de toute cette question.

* * *

Quelques jours auparavant, les 8 et 9 octobre, à Baden, la Société suisse des maîtres des collèges et gymnases avait déjà étudié le problème. L'assemblée générale fut précédée de réunions spéciales des maîtres enseignant la même branche.

Les maîtres d'histoire entendirent un rapport du professeur Dr Schneider (Zurich) qui exprima l'avis que toutes les branches devraient contribuer à l'éducation nationale. Un enseignement spécial n'est donc pas nécessaire. « L'histoire a le rôle principal à jouer dans la formation du futur citoyen, parce que le sentiment national, dans notre pays de langues et de races différentes, a ses racines profondes dans l'histoire. L'histoire fait ressortir ce qui constitue l'originalité de notre peuple et par conséquent sa raison d'être dans le présent et dans l'avenir. Elle montre à quelles sources, dans les moments difficiles, on peut puiser force et courage. Elle fait comprendre l'obligation de conserver l'héritage des pères ; elle

stimule la volonté de se dévouer pour la patrie. Elle ne cache d'ailleurs pas les faiblesses de notre vie publique et elle offre ainsi un antidote contre un nationalisme orgueilleux. »

« La leçon d'histoire a une grande importance pour l'éducation du citoyen. Celui qui connaît l'histoire ne considérera pas la liberté et la démocratie comme des biens auxquels nous étions naturellement prédestinés, la constitution et l'organisation de l'Etat comme une affaire toute naturelle. Par de nombreux exemples, l'histoire montrera comment l'usage irraisonné de certains droits ou simplement l'indifférence des citoyens peut affaiblir la nation et compromettre son existence. L'histoire ne communique pas seulement des connaissances civiques, elle éveille et fortifie la conscience civique. »

La discussion aboutit aux postulats suivants :

1. Accorder à l'enseignement de l'histoire moderne contemporaine et à l'étude de questions se rapportant à l'éducation civique un nombre plus élevé de leçons. 2. C'est l'histoire qui, en relation avec d'autres branches, est chargée de l'éducation civique ; une branche spéciale n'est pas nécessaire. Toutefois, les universités doivent s'occuper davantage de cette question.

Le principal objet à l'ordre du jour de la réunion des maîtres de géographie était le suivant : « Géographie et éducation nationale. » Le rapporteur, le prof. Dr Ruetschi, de St-Gall, résuma dans les thèses suivantes le rôle de la géographie dans l'éducation nationale :

1. La géographie comme branche d'enseignement non seulement contribue à la culture générale mais elle a une importance fondamentale et une part prépondérante dans l'éducation nationale. 2. La géographie locale et la géographie générale offrent de nombreuses occasions de traiter et d'examiner au point de vue de leurs causes et de leurs effets des phénomènes géographiques importants de notre organisme national ; elles peuvent encore avoir une influence éducatrice en intensifiant la pensée nationale. 3. Au centre de l'enseignement géographique se trouvent le lieu natal et la Suisse dans son ensemble. En traitant des pays étrangers, l'un et l'autre doivent servir constamment à des comparaisons soit purement extérieures (situation, étendue, phénomènes orographiques, hydrographiques et anthropo-géographiques de notre pays), soit intérieures (comparaisons portant sur les causes et sur les effets de tous les phénomènes géographiques, particu-

lièrement les ressourses naturelles et la situation économique). 4. En appliquant la méthode comparative à l'enseignement de la géographie, on peut provoquer une impression profonde de l'importance et du rôle de notre pays ; en même temps, on parvient à aplanir les oppositions économiques et politiques et à éveiller et à fortifier, ainsi, d'une façon sûre, la concience nationale.

Dans la réunion générale, le premier orateur fut le Dr Grossmann, professeur à l'Ecole polytechnique : « Nous, Suisses, nous avons certainement un idéal politique commun, mais notre sentiment national a une force moins active que celui des grands Etats fondés sur le principe des nationalités. L'école moyenne a incontestablement une mission à remplir à cet égard : la langue maternelle, une seconde langue nationale et l'histoire seront les branches centrales de son enseignement. »

Les principaux vœux exprimés à cet égard sont les suivants :

1° Il n'est pas nécessaire de modifier les programmes, car toutes les matières de l'enseignement peuvent fournir l'occasion d'éveiller le sentiment national. Seule la bonne volonté du maître est indispensable.— 2° Il faudra cependant accorder plus d'importance à certaines branches et en poursuivre l'étude jusqu'à la maturité (par ex. la géographie). — 3° Réorganisation de toute l'école moyenne, en vue d'une meilleure éducation nationale. — Un rapport détaillé sera présenté à cet égard au Département fédéral de l'Intérieur.

Après que le Dr Crelier, professeur à Bienne, eut fait un rapport en français et que les représentants des maîtres d'histoire et de géographie eurent exprimé leurs vœux, on se mit d'accord sur la résolution suivante :

« L'assemblée des maîtres de gymnases salue avec joie les aspirations à une éducation nationale plus effective dans le but de fortifier l'esprit d'indépendance et la connaissance, la compréhension mutuelle des confédérés. Elle charge son comité de nommer une commission qui, après avoir consulté les maîtres spéciaux et tenu compte des intérêts des diverses régions du pays, préparera sur les projets de réforme un rapport qui sera soumis à l'assemblée générale annuelle. »

* * *

A l'assemblée de la Société suisse des instituteurs à Zurich, les thèses suivantes furent présentées :

De M. E. Scherrer, de Trogen, sur l'éducation civique dans la période post-scolaire :

1. L'éducation civique constitue une partie importante de l'éducation dans son ensemble ; elle doit exercer son influence sur l'enseignement à tous les degrés et s'adresser à l'intelligence, au cœur et à la volonté de la jeunesse. Elle a pour base l'esprit patriotique de la famille et de la presse quotidienne et suppose l'existence, dans les relations économiques, de considérations nationales.

2. La Société suisse des instituteurs travaillera de toutes ses forces à ce que tous les cantons organisent une école complémentaire obligatoire (professionnelle ou générale) comprenant au moins trois cours annuels avec un minimum de 80 leçons chacun.

3. L'école complémentaire obligatoire doit avoir un caractère national et autant que possible professionnel. Elle doit éveiller avant tout l'intérêt des jeunes gens pour les tâches de la communauté et fortifier le sentiment du devoir et le jugement politique.

4. L'enseignement civique est obligatoire dans les écoles complémentaires officielles, en particulier dans les écoles complémentaires professionnelles subventionnées par la Confédération (industrielles, commerciales, agricoles, ménagères).

5. La Société suisse des instituteurs invite le Département fédéral de l'Intérieur à faire publier un manuel de l'enseignement civique et de le compléter par des publications périodiques, destinées au corps senseignant et traitant des questions d'économie nationale.

6. Le comité central de la Société suisse des instituteurs est chargé de prendre en mains, avec le concours d'autres associations et la participation financière de la Confédération et des cantons, la publication d'un choix de lectures suivies se rapportant à l'histoire de notre pays (biographies, monographies traitant des sujets d'histoire, d'économie nationale, la vie en Suisse, les coutumes populaires). Il publiera aussi des travaux méthodiques sur les différents sujets de l'enseignement civique et de l'économie nationale.

7. L'assemblée des délégués de la Société suisse des instituteurs adresse au Département fédéral de l'intérieur le vœu que l'*Annuaire de l'instruction publique* consacre une plus grande attention

aux œuvres destinées à la jeunesse, après la scolarité et à tout ce qui concerne les écoles complémentaires. Elle prie le Département fédéral de l'intérieur de faire publier, à l'usage des écoles, une série de tableaux historiques et géographiques pris dans les œuvres de nos meilleurs artistes suisses.

8. Le Pestalozzianum de Zurich est invité à faire paraître une liste de publications, de manuels et de préparations de leçons se rapportant à l'enseignement civique et à l'économie nationale et à compléter sa bibliothèque de manière à ce que les ouvrages en question puissent être mis à la disposition des conférences du corps enseignant.

9. Les mesures suivantes sont nécessaires pour préparer les maîtres à donner l'enseignement civique :

a) Les écoles normales doivent vouer une attention particulière à cet objet.

b) Organisation de cours d'instruction, de 3 à 4 semaines pour les maîtres ordinaires et d'un semestre d'été pour les maîtres voulant se spécialiser dans l'enseignement civique.

c) Cours universitaire sur les sujets rentrant dans l'enseignement civique et l'économie nationale et destinés aux maîtres secondaires, aux maîtres de gymnases et à d'autres auditeurs.

10. L'indemnité payée actuellement aux maîtres chargés de l'enseignement civique dans les écoles complémentaires est presque partout insuffisante. Les honoraires ne devraient pas être inférieurs à 3 fr. par leçon.

11. La Société suisse des instituteurs estime urgent le rétablissement des examens pédagogiques des recrues et recommande aux experts de tenir compte davantage de l'histoire moderne et des circonstances économiques de notre pays.

12. La Société suisse des instituteurs invite le Département fédéral de l'intérieur à faire étudier par une commission d'experts l'organisation et le développement de l'enseignement civique dans les différents degrés scolaires.

13. L'instruction militaire, tout en fortifiant les aptitudes à la guerre, doit contribuer à développer la pensée nationale et l'amour de la patrie.

De M. le Dr E. Thommen, de Bâle, sur l'éducation civique dans les écoles moyennes :

1. Les écoles moyennes (c'est-à-dire les établissements scolaires conduisant au baccalauréat ou au certificat de maturité) doivent donner à leurs élèves une instruction qui, non seulement les prépare aux études universitaires, mais les rende encore capables d'accomplir d'une manière exemplaire leurs obligations civiques.

2. Il n'est ni nécessaire ni désirable d'introduire une branche spéciale pour l'éducation civique. Tout l'enseignement dispensé dans les écoles moyennes doit être mis au service de l'èducation civique.

3. C'est à l'histoire qu'incombe la tâche principale dans la culture des sentiments civiques et dans la transmission des connaissances civiques. L'enseignement de l'histoire suisse et de l'histoire générale doit arriver jusqu'aux temps présents. Le dix-neuvième siècle demande à être traité très en détail. C'est à lui que doit être consacrée la dernière année avant l'examen de maturité. Par l'histoire du dix-neuvième siècle, les élèves doivent être amenés, dans la dernière année de leurs études gymnasiales, à comprendre les grandes questions vitales des temps actuels.

4. La géographie doit, surtout par l'enseignement de l'économie nationale, contribuer à l'éducation nationale.

5. L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères doit favoriser l'unité de la pensée nationale.

6. Les exercices de culture physique doivent avoir lieu dans tous les degrés des écoles secondaires supérieures.

7. Une loi fédérale tendant à l'unification des écoles moyennes n'est pas nécessaire. Ce qui est désirable, c'est la revision des plans d'études dans le sens de la simplification et de la concentration ainsi qu'une uniformisation des plans d'études des établissements similaires de la Suisse allemande et de la Suisse romande, par des arrangements conclus entre les autorités scolaires et les corps enseignants.

La discussion de ces thèses montra combien brûlante était la question de l'éducation nationale. On ne prit cependant aucune décision ferme. On se borna à charger le Comité central de donner aux propositions présentées la suite qui lui paraîtrait convenable.

* * *

Il va sans dire que la presse s'empara à son tour de la question et en parla un peu à tort et à travers. Mais, d'une manière générale, les cercles officiels prirent une position sympathique aux réformes tout en s'opposant à l'élaboration d'une législation scolaire fédérale.

Ainsi on put faire, au début de 1916, un pas en avant. Le 25 février eut lieu à Berne une conférence entre le chef du Département de l'Intérieur et le bureau de la conférence des

directecnrs cantonaux de l'Instruction publique, où il fut constaté que les autorités fédérales ne songeaient pas à élaborer une loi fédérale sur l'enseignement secondaire et qu'elles estimaient qu'une meilleure éducation nationale pouvait être obtenue dans les cadres de l'organisation actuelle, c'est-à-dire par les cantons, moyennant peut-être l'appui moral et financier de la Confédération. C'est pourquoi, dans sa séance du 26 avril, la conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction publique put envisager les côtés pratiques du problème. **M. le Dr Mangold, censeiller d'Etat, à Bâle,** présenta un rapport : Après avoir posé en principe que « l'éducation nationale est une partie de l'éducation générale et qu'elle ne consiste pas avant tout en un enseignement... », « quiconque veut faire l'éducation nationale de la jeunesse doit avoir lui-même reçu cette éducation et être à même de la donner à son tour », M. Mangold formula quelques propositions en ces termes :

1. Fondation d'une association suisse d'éducation nationale, association qui, par toute une activité de propagande (brochures, articles de journaux, organisation de soirées de discussion pour les adolescents, les parents et les maîtres, ou pour des personnes appartenant à telle ou telle profession) chercherait à montrer la nécessité de penser et d'agir en Suisses. — 2. Préparation des maîtres en vue de l'éducation nationale, dans les écoles normales et dans les universités. — 3. Publication éventuelle d'un manuel d'instruction civique en même temps que d'un exposé didactique à l'usage des maîtres d'écoles normales. — 4. Cours de perfectionnement pour les maîtres déjà en fonctions.

M. Mangold ajoutait :

« Comme l'organisation scolaire diffère beaucoup d'un canton à l'autre, il n'est pas possible d'établir des normes partout applicables. L'essentiel c'est que chaque élève reçoive une fois des leçons d'instruction civique. Et s'il en reçoit encore une seconde fois cela ne sera pas un mal. Je me représente que dans les cours complémentaires ou de perfectionnement, qui seraient organisés spécialement dans ce but, on pourrait donner un enseignement civique systématique, ainsi que dans les cours professionnels. Ces derniers cours étant subventionnés par la Confédération, celle-ci pourrait n'accorder sa subvention qu'à certaines conditions »... « Il faut arriver à ce que tous ceux qui, à l'âge de 18 ans, ne posséderaient pas des connaissances civiques suffisantes (on s'en assurerait par

un contrôle et peut-être un examen) soient astreints à suivre une école de perfectionnement ou des cours spéciaux On objectera sans doute que dans les cours on donnera plutôt un enseignement civique qu'une éducation nationale. Mais les bons maîtres n'en obtiendront pas moins des résultats appréciables. »

« Chaque maître emploiera les moyens qui lui conviendront le mieux. Quelques-uns, suivant les conseils de Föerster et de Kerschensteiner, favoriseront peut-être la fondation de petites associations d'élèves ou établiront dans leurs classes le « self government ». C'est aux cantons et aux grandes localités à mettre ces questions de méthode à l'ordre du jour des conférences et à faire donner des leçons modèles. C'est aux bons maîtres aussi à gagner leurs collègues à la cause et à leur montrer comment il faut s'y prendre. »

...« Il ne faut pas oublier d'ailleurs qu'une bonne éducation nationale des masses dépend de certaines conditions matérielles et morales qui compliquent singulièrement le problème : Le métier, le salaire, le logement de l'élève sont des facteurs qui ont leur importance et qu'on est le plus souvent impuissant à modifier. Il est évident qu'une longue journée de travail, un salaire insuffisant, un logis infect n'offrent pas des bases sur lesquelles on puisse édifier une solide éducation nationale. La misère sociale rend l'homme réfractaire aux préoccupations et aux sentiments élevés.

« D'un autre côté, la soif du gain qui sévit partout aujourd'hui est la pire ennemie de l'Etat et de ses institutions. J'ai bien peur que nous n'arrivions pas à dominer ces courants contraires. L'avenir nous montrera probablement que nous avons travaillé plus pour un enseignement civique que pour une éducation nationale. Mais, dans les circonstances actuelles, le premier n'est pourtant pas à dédaigner. »

Le rapport de M. Mangold fut soumis à l'examen d'une commission, puis longuement discuté dans une nouvelle séance plénière de la conférence, le 30 mai 1916.

Voici les conclusions auxquelles on aboutit :

1. L'éducation civique doit éveiller les sentiments patriotiques et sociaux et pénétrer l'enseignement tout entier. Elle a pour but de former le citoyen républicain suisse, de lui enseigner ses devoirs envers la patrie ainsi que ses droits, de le familiariser avec l'organisation politique de notre pays et avec l'esprit de nos institutions et de le convaincre de la nécessité de collaborer à l'union nationale et à l'accomplissement des tâches sociales et civilisatrices. Tout en affirmant les droits et les libertés indivi-

duels, elle doit lutter contre l'égoïsme des individus et des associations pour autant qu'il met en danger le bien général. Il ne faut pas confondre l'éducation civique avec l'instruction civique ; cependant, une bonne instruction civique, donnée en dehors de tout esprit de parti, est propre à contribuer grandement à l'éducation civique.

2. L'éducation et l'instruction civiques ne sont possibles que si la jeunesse est placée sous l'influence de personnes qui se laissent elles-mêmes guider, dans leurs pensées et dans leurs actes, par les principes du civisme et les préoccupations sociales. Cette tâche incombe en premier lieu aux maîtres, puis à la maison paternelle, aux ecclésiastiques de toutes les confessions, aux autorités civiles et militaires, à la presse.

3. Les maîtres qui doivent travailler à l'éducation civique ne rempliront vraiment leur mission que s'ils sont persuadés de la nécessité de cette éducation et s'ils se sentent appuyés par l'opinion publique. Il faut donc se préoccuper, en première ligne, de la formation des maîtres. C'est aux écoles normales et aux universités qu'il appartient de rechercher les moyens qu'il convient d'employer.

4. La conférence des chefs des départements cantonaux de l'instruction publique ou les cantons mettront à la disposition des *maîtres*, avec l'appui de la Confédération, des moyens d'enseignements rédigés dans les trois langues nationales ou des ouvrages destinés à l'éducation et à l'instruction civiques. Quant aux élèves, la publication des manuels qui leur seraient destinés incomberait exclusivement aux autorités scolaires cantonales.

Il est désirable que la Confédération rembourse une partie des frais causés aux cantons ou à la Conférence des chefs de départements cantonaux de l'instruction publique par l'organisation de cours destinés à former des maîtres en vue de l'enseignement civique.

5. L'organisation, la direction et la surveillance de l'enseignement et de l'éducation civiques appartiennent aux cantons (art. 27 et 27 *bis* de la Constitution fédérale). C'est à eux de décider dans quelle mesure l'instruction civique doit être considérée comme un centre d'intérêt pour tout l'enseignement ou si elle doit être enseignée à part. A eux aussi de rechercher dans quelle mesure ils veulent donner suite aux différentes propositions faites en vue de développer cet enseignement dans les différents degrés scolaires (attention plus grande vouée à l'enseignement de l'histoire suisse moderne, étude des trois langues nationales, de notre économie nationale, etc.).

6. Il n'est pas nécessaire de procéder à une revision de la légis-

lation fédérale en vue de conférer à la Confédération des compétences plus étendues dans le domaine de l'instruction publique. La Confédération s'intéressera à l'enseignement civique par le moyen des examens pédagogiques des recrues et invitera les établissements d'instruction professionnelle subventionnés par elle à réserver à cet enseignement une place suffisante dans leurs plans d'études. De concert avec les autorités compétentes, elle examinera la question de savoir comment on pourra, en revisant les réglements des examens fédéraux de maturité dans le sens d'une simplification des plans d'études, accorder un temps suffisant à l'enseignement civique dans les écoles moyennes.

7. Il ne faut pas se dissimuler que tous ces efforts ne seront couronnés de succès que lorsqu'ils tendront en même temps à surmonter les difficultés provenant de la misère sociale Par la lutte contre les causes matérielles et morales de celle-ci on favorisera dans une grande mesure l'éducation civique des masses.

* * *

Immédiatement avant la réunion ordinaire des directeurs de l'Instruction publique, à Sion, le 13 septembre 1916, le Département fédéral de l'intérieur s'adressa de nouveau à la conférence en ces termes :

« Nous avons l'honneur de vous présenter, sur les conclusions que vous avez prises dans votre conférence du 31 mai, les considérations suivantes :

» Quant aux écoles primaires, aux cours complémentaires (à l'exception des cours professionnels subventionnés par la Confédération) et aux écoles normales, nous considérons que la nomination par nous d'une commission d'experts doit être écartée. C'est la tâche de votre conférence d'examiner elle-même quelles sont les mesures qui s'imposent et de les proposer aux cantons qui sont compétents pour réaliser vos vœux. Nous n'aurions nous-mêmes à intervenir dans un domaine où les cantons conservent la plénitude de leur indépendance qu'au cas où l'on nous demanderait un appui financier. C'est aux cantons qu'il incomberait alors de nous faire des propositions. A eux appartient l'initiative et nous exprimons l'espoir que votre conférence prendra en mains aussitôt que possible l'examen approfondi de toutes les questions relatives à l'éducation nationale. Les suggestions ou les vœux qui seraient présentés à cet égard seraient naturelle-

ment soumis à votre approbation et à votre préavis. Tel serait le cas, par exemple, si l'on nous demandait une subvention pour des livres destinés aux maîtres, pour des manuels de lecture et d'autres moyens d'enseignement. Dans ce cas-là, vous verriez vous-mêmes si et de quelle manière vous pourriez vous assurer le concours de pédagogues particulièrement versés dans la matière.

» Quant aux écoles moyennes, nous pensons nommer, en temps opportun, une commission d'experts pour examiner si et dans quelle mesure les règlements fédéraux de maturité pour l'entrée à l'Ecole polytechnique et dans les facultés de médecine, doivent être revisés. Nous estimons qu'à côté de la commission fédérale de maturité et des membres du corps enseignant, votre conférence devrait être représentée d'une manière suffisante dans cette commission d'experts. — Pour ce qui concerne la publication d'ouvrages spéciaux et l'organisation de cours destinés aux maîtres, notre Département est prêt à faire bon accueil aux propositions, conformes à vos conclusions du 31 mai, qui lui seraient présentées. Vous tiendrez néanmoins, dans la mesure du possible, à ne pas aborder de plus près ces questions d'éducation nationale dans les écoles moyennes avant qu'on connaisse les résultats des tractanda relatifs à la revision de la maturité fédérale.

» Nous vous prions donc de nous dire si vous êtes d'accord avec notre façon de comprendre les rapports de votre conférence avec notre Département quant à l'exécution de vos résolutions du 31 mai et si vous êtes prêts à entreprendre les tâches que nous venons de vous réserver. »

Cette lettre donna lieu, au sein de la conférence, à une longue discussion. L'avis général fut que la conférence des directeurs de l'Instruction publique avait accompli sa tâche en soumettant au Département de l'Intérieur et par lui au Conseil fédéral ses conclusions du 31 mai. Maintenant, c'est au Conseil fédéral et à l'Assemblée fédérale qu'il appartient de prendre sérieusement position dans cette affaire. Ensuite la conférence pourrait reprendre la question. Cependant on chargea la commission spéciale de rapporter dans une prochaine séance sur la tournure qu'aurait prise l'affaire et sur la proposition de M. Quartier-la-Tente d'élaborer le programme d'un manuel général d'éducation nationale.

La commission fut invitée au Palais fédéral à Berne le 7 et le 8 septembre 1917, pour un nouvel examen de la question. Voici le résultat des délibérations :

I. Généralités et questions de principe.

A. Probablement encore dans le courant de cette année, le Département fédéral de l'intérieur présentera au Conseil fédéral, pour être transmis à l'Assemblée fédérale, un rapport sur l'exécution de la motion Wettstein. Les résolutions prises par la Conférence des chefs des départements cantonaux de l'instruction publique serviront de base à ce rapport. Toutefois, en vue des réalisations pratiques, il est nécessaire

B. de s'étendre plus en détail sur quelques points qui ne sont que mentionnés ou qui n'ont été touchés qu'en passant dans les résolutions adoptées par la Conférence des chefs de départements cantonaux de l'instruction publique. Ils sont au nombre de quatre :

Comment les cours doivent-ils être organisés ?

Comment élaborer les manuels destinés au corps enseignant ?

Comment se représente-t-on la participation de la Confédération aux frais ?

La Conférence des chefs des départements cantonaux de l'instruction publique est-elle disposée, cas échéant par l'organe de sa commission spéciale, à tenir lieu, dans toute cette question, d'instance consultative auprès du Département fédéral de l'intérieur ?

C. Les écoles moyennes, l'Ecole polytechnique fédérale ainsi que les établissements d'instruction professionnelle n'entrent pas en ligne de compte, pour le moment.

La réforme de l'enseignement secondaire exigera encore beaucoup de temps. Il sera nécessaire de prendre des mesures d'organisation qui auront pour conséquence la modification des prescriptions concernant l'examen de maturité et les conditions d'admission à l'Ecole polytechnique fédérale. L'association des universités suisses s'est déjà occupée de la question. M. le Dr Barth, recteur à Bâle, a été chargé par le Département fédéral de l'intérieur, de rédiger un rapport pouvant servir de base à l'étude de la question dans son ensemble. Une fois que ce rapport lui sera parvenu, le Département chargera une commission d'étudier la question. Le résultat de ces délibérations sera publié. Puis une commission plus nombreuse, une sorte de parlement d'hommes d'école, dans lequel seront représentés tous les cercles intéressés, aura à se prononcer sur les propositions. Ce à quoi il faut tendre, c'est à décharger les écoles moyennes, à simplifier l'enseignement

tout en le développant dans le sens de la profondeur. En opposition avec les établissements d'instruction professionnelle, les écoles moyennes doivent faire abstraction de toute préparation professionnelle en faveur de la culture générale, particulièrement en faveur des langues et des connaissances qui concourent à l'éducation civique. C'est ici une partie très importante de la tâche, mais aussi une partie qui peut procurer une grande satisfaction. C'en est encore une partie très difficile vu qu'elle touche aux problèmes fondamentaux de l'enseignement secondaire.

L'instruction professionnelle forme un domaine à part, déjà pour la raison qu'il n'est pas du ressort du Département fédéral de l'Intérieur mais de celui de l'Economie publique. Celui-ci attribue une grande importance au fait d'entendre d'abord l'avis des experts et des gouvernements cantonaux.

D. Tandis qu'il faut donc faire abstraction, pour le moment, des deux domaines précités, la question paraît être mûre pour ce qui concerne l'école primaire, les écoles complémentaires générales, les écoles secondaires du degré inférieur et les écoles normales. Il faut en envisager l'exécution aussi tôt que possible.

E. Le point le plus important du problème réside dans le corps enseignant. Ce qui caractérise l'enseignement civique, tel qu'il est donné de nos jours, c'est l'ennui. Il est trop abstrait; il ne fait pas voir les choses; il demeure pour les élèves quelque chose d'étranger parce que la matière ne découle pas de ce qu'ils observent autour d'eux. Il faut donc appuyer sur le terme « éducation civique ». On veut dire par là que les élèves doivent être amenés à construire l'Etat en partant de leur personnalité. Ce ne sont pas des notions qu'il faut leur inculquer, mais il faut leur présenter les choses en partant de leur milieu et de telle façon qu'elles soient faciles à saisir. L'enseignement civique ne doit pas être donné sous une forme stéréotypée; il ne doit pas s'adresser uniquement à la mémoire. Pour qu'il soit fécond, il faut qu'il soit basé sur l'intuition et qu'il établisse partout des relations entre l'école et les conditions générales de la vie d'une part et les différentes professions d'autre part. Il faut qu'il montre que tout se tient dans un Etat. Il faut qu'il mette en rapport les faits de l'histoire avec les temps actuels et habitue de cette manière les élèves à juger sainement des affaires publiques. Il donnera aux élèves le sentiment qu'ils sont membres d'une communauté et leur apprendra à trouver le juste équilibre entre la liberté individuelle et les obligations sociales. C'est de cette manière que nous travaillerons à l'union de notre peuple en même temps qu'au progrès de la société humaine.

La première chose à obtenir sera d'armer les maîtres de manière

qu'ils puissent donner l'enseignement civique avec profit et dans le sens indiqué ci-dessus.

Aussitôt que l'assemblée fédérale aura donné son assentiment aux principes fondamentaux, l'exécution pratique suivra sans retard.

II. Propositions spéciales (exécution de I B).

1. Organisation des cours.

Les cours ne doivent pas être organisés par la Confédération, mais par les cantons (seuls ou plusieurs en commun) ou par la Conférence des chefs des Départements cantonaux de l'Instruction publique (thèse 4 des résolutions adoptées par la dite Conférence, le 31 mai 1916). Il se peut aussi que l'initiative parte du corps enseignant.

Les cours doivent être organisés comme les cours de gymnastique et de travaux manuels. On tiendra donc compte des régions de langues différentes, tout en laissant entière liberté aux participants d'une fraction linguistique de suivre un cours d'une autre région afin de se rendre compte des méthodes employées.

Les cours ne doivent pas présenter que des matières théoriques, mais doivent aussi montrer comment il est possible d'établir des rapports entre l'enseignement civique et les autres disciplines. Dans la règle, l'enseignement civique doit être considéré comme un centre d'intérêt et non comme une branche à part. Ceci n'étant pas chose facile, il est nécessaire de faire donner des leçons-types.

Les cours seront fixés de manière que les maîtres puissent les suivre sans que l'école en souffre. Ils tomberont ainsi dans la période des vacances et seront, dans la règle, des cours de vacances. Toutefois, leur date devra être fixée de manière qu'on puisse trouver des élèves pour les leçons-types.

On laissera pleine et entière liberté et on n'usera d'aucune contrainte pour tout ce qui concerne l'organisation et la direction des cours. On tiendra compte autant que possible des manières de voir différentes d'une contrée à l'autre. On devra aussi procéder séparément par degrés scolaires et organiser des cours pour instituteurs primaires, pour les maîtres secondaires, pour les maîtres des écoles complémentaires et pour les maîtres des écoles normales. Ce sont ces derniers cours qui, étant les plus importants et étant destinés à avoir le plus d'influence, seront organisés en premier lieu.

Si, dans une région, on négligeait d'organiser des cours, la Confédération se mettra en rapport avec le canton en question ou avec la Conférence des chefs des Départements cantonaux de l'Instruction publique, afin que le nécessaire soit fait.

La Confédération subventionnera ces cours comme les cours de gymnastique et les cours de travaux manuels, c'est-à-dire qu'elle prendra à sa charge les frais généraux, les honoraires des directeurs et des maîtres et la moitié des subsides accordés aux participants.

2. Matériel et manuels destinés au corps enseignant.

Voici ce qu'il est désirable de posséder :

a) Une collection de matériaux, réunis en fascicules, en tableaux, etc , contenant entre autres : des vues d'ensemble, des tableaux et des graphiques représentant le développement des administrations fédérales, cantonales et communales, celui de l'industrie, de l'agriculture, du commerce, des chemins de fer, des bateaux à vapeur, des postes, télégraphe et téléphone, des forces hydrauliques, des installations électriques, etc.

Des cartes murales historiques et géographiques de la Suisse.

Des tableaux muraux représentant des monuments d'art, des beautés naturelles de notre pays et se rapportant à la protection des sites. On utilisera le matériel déjà existant, par exemple les publications du Bureau fédéral de statistique et les tableaux représentant notre vie économique.

b) Des fascicules ou brochures supplémentaires. Chaque année, aussitôt que possible après le 1er janvier, on publiera un petit annuaire statistique (exportations et importations, mouvement de la population, votations) ainsi qu'une liste supplémentaire des publications nouvelles avec indication des bibliothèques dans lesquelles on peut se procurer les ouvrages.

c) Un manuel méthodique, cas échéant des manuels spéciaux, par exemple de géographie, d'histoire, de questions financières ou économiques.

d) Spécialement pour les instituteurs primaires, un ou plusieurs petits manuels qui, sous forme de graphiques et rédigés d'une manière aussi simple et claire que possible, contiendraient des clichés et des dessins que le maître pourrait reproduire au tableau noir ou sur de grandes feuilles de papier.

Les moyens d'étude et les manuels ci-dessus énumérés pourront provenir de la libre initiative des milieux pédagogiques ou artistiques. ou être le résultat d'un concours avec prix. On pourra aussi se borner à fixer certaines normes et à tirer profit des expériences faites dans les cours.

Enfin, il y aura lieu peut-être de nommer des commissions spéciales qui établiraient le programme et la table des matières d'une publication (prop. Quartier-la-Tente).

L'exécution incombera à la Conférence des chefs des Départements cantonaux de l'Instruction publique, d'entente avec le Département fédéral de l'Intérieur.

En principe, tous les manuels devront être publiés dans les trois langues nationales ; les ouvrages méthodiques, les manuels, etc., tiendront compte des besoins spéciaux de chacune des fractions linguistiques de la Suisse. Les ouvrages écrits dans l'une des trois langues nationales ne seront jugés dignes d'une traduction que s'ils sont tout à fait excellents.

Les frais d'établissement du matériel et des manuels sont supportés par la Confédération.

3. Instance consultative.

Dans toutes ces questions et dans toutes celles qui pourraient encore surgir (enseignement secondaire, supérieur, etc.), la Conférence des chefs des Départements cantonaux de l'Instruction publique se met à la disposition du Département fédéral de l'Intérieur, comme instance consultative. Ainsi elle encourra aussi une certaine responsabilité. Elle peut confier certaines missions particulières et certaines compétences à sa commission spéciale et lui adjoindre des experts pour les questions d'ordre technique.

La discussion sur cet objet fut continuée dans la séance de la conférence du 13 octobre 1917. Les propositions de la commission furent admises dans leurs dispositions essentielles. — Par son message du 3 décembre 1917, le Conseil fédéral fit rapport à l'Assemblée fédérale sur la position qu'il avait prise dans la question de l'éducation nationale et sur l'état des travaux préliminaires.

En même temps, le Conseil fédéral soumit à l'Assemblée fédérale un arrêté dont l'avant-projet a la teneur suivante :

1. La Confédération subventionne comme suit les efforts faits en vue de développer l'éducation nationale : *a*) Elle alloue des subsides aux cours destinés à former les maîtres pour l'enseignement civique à tous les degrés scolaires. — La Confédération prend à sa charge les frais généraux et les honoraires des directeurs des cours ainsi que la moitié des frais de voyage et d'entretien des participants. *b*) La Confédération supporte les frais des matériaux d'enseignement destinés au corps enseignant et publiés avec le concours de la Conférence des chefs des Départements cantonaux de l'Instruction publique. — La souveraineté des cantons dans le domaine de l'instruction publique reste sauvegardée ; les cantons

sont libres de décider si et dans quelle mesure ils veulent faire usage des cours d'instruction et des moyens d'enseignement ci-dessus mentionnés.

2. Dans ce but, une somme proportionnée aux dépenses sera portée, chaque année, au budget de la Confédération.

3. Le Conseil fédéral arrêtera les mesures exécutives nécessaires.

A la fin de 1917, ce projet était encore entre les mains de la commission du Conseil des Etats.

Les travaux préliminaires concernant les écoles moyennes, les établissements d'instruction professionnelle subventionnés par la Confédération, la forme à donner aux examens pédagogiques des recrues, ainsi que la revision du règlement des examens de maturité ne sont pas encore terminés.

* * *

De son côté, la Conférence des directeurs des collèges et gymnases suisses formula les propositions suivantes :

1. La Conférence des directeurs est d'avis que l'enseignement civique forme une partie importante de l'éducation nationale de notre jeunesse et qu'il devrait, par conséquent, figurer comme branche obligatoire dans les plans d'études de tous les gymnases.

2. L'enseignement civique doit être obligatoire pour tous les élèves, même les étrangers. Par conséquent, le plan d'études doit être établi de manière à ce que chaque élève qui quitte l'école dans des conditions normales ait suivi un cours de connaissances civiques.

Il est désirable que cet enseignement soit donné dans deux cours annuels dont le premier, dans une des classes inférieures, ne comprendra que les connaissances générales, et dont le deuxième, dans une des classes supérieures, complètera ces connaissances par des notions de sciences politiques et d'économie nationale.

3. L'organisation, la direction et la surveillance de ces cours appartiennent aux cantons (art. 27 de la Constitution fédérale).

4. Dans l'enseignement civique, les connaissances civiques peuvent être traitées comme branche spéciale ou faire partie de l'enseignement de l'histoire, avec au moins 40 leçons par année.

L'éducation civique doit trouver un solide point d'appui dans l'enseignement de la langue maternelle, de la géographie et des autres branches. L'idéal commun à toutes les branches doit être

de cultiver l'amour de la patrie et la volonté d'accomplir envers elle ses obligations.

La commission pour la réforme de l'enseignement secondaire nommée par l'association nationale des professeurs des universités suisses a, le 16 novembre 1916, approuvé entre autres la résolution suivante (chiffre 8) :

La tâche nationale des gymnases n'exige pas que l'enseignement civique soit introduit comme branche spéciale. L'éducation nationale incombe avant tout à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des langues.

L'enseignement de la langue maternelle doit favoriser la compréhension de tout ce qui concerne le territoire où cette langue est parlée. L'enseignement des langues étrangères doit viser au même but pour ce qui concerne les autres fractions du pays. Il convient de faciliter l'échange d'élèves des différentes parties de la Suisse, en particulier par l'organisation de voyages et de séjours de vacances.

Les matières de l'histoire générale doivent être groupées d'après le point de vue suisse, en évitant toutefois toute étroitesse d'idées. L'enseignement devra donner aux élèves des notions sur l'histoire de la Constitution, en tenant compte de l'évolution parallèle qui s'est accomplie dans d'autres pays ; il devra se rattacher à l'histoire suisse et être placé dans la dernière année d'études, pour autant que le permet l'organisation scolaire. L'enseignement civique pourra être poussé jusqu'à l'époque contemporaine, tandis que cela n'est pas désirable pour l'enseignement de l'histoire poli tique.

La Société suisse des maîtres des écoles moyennes, après avoir discuté le sujet : « La tâche nationale des écoles moyennes », adopta, dans sa réunion annuelle du 9 octobre 1916, entre autres, les thèses suivantes :

L'école moyenne remplira sa mission nationale d'abord en préparant les élèves aux études exigées par leur profession future ; puis en leur donnant une culture qui les rendra utiles à la communauté, même en dehors de leur activité professionnelle. En particulier, l'école moyenne fera de ses élèves des citoyens éclairés et dévoués en les familiarisant davantage que jusqu'à maintenant avec les rouages et l'activité de l'Etat, surtout de l'Etat démocratique suisse, et en leur inculquant des connaissances plus précises sur leur patrie et sa vie intellectuelle. Elle ne pourra remplir cette tâche que si les maîtres sont animés d'un vigoureux esprit national et considèrent comme leur devoir de maintenir et d'organiser

de toutes leurs forces l'indépendance de notre patrie suisse, sans méconnaître l'importance des liens que la communauté de langues nous crée avec les Etats qui nous entourent. La Société suisse des maîtres de gymnases ne considère pas comme nécessaire que la Confédération empiète sur la souveraineté des cantons en matière scolaire.

Toutes les écoles moyennes doivent s'appliquer à un enseignement approfondi de la langue maternelle pour donner à leurs élèves l'élocution et le style clairs et nets dont ils auront besoin, soit dans l'exercice de leur profession, soit au service de la communauté.

Dans l'enseignement des langues nationales, on vouera une attention particulière à la littérature indigène (par des lectures étendues et par des explications approfondies).

Dans toutes les écoles moyennes (classiques, réales, industrielles, etc.), on devra fournir aux élèves l'occasion d'apprendre la troisième langue nationale, soit dans ses éléments seulement, soit d'une façon aussi approfondie que la seconde langue nationale.

Vers la fin de leur scolarité, les élèves doivent être initiés, par l'histoire du XIX[me] siècle, à l'organisation et au fonctionnement de l'Etat, en particulier de notre Etat démocratique suisse. Dans ce but, on devra accorder, dans la dernière année scolaire, un nombre d'heures suffisant à l'enseignement de l'histoire.

Dans les leçons de géographie, on traitera de même, dans les classes supérieures, les éléments de la géographie économique de notre pays.

Une attention toute particulière doit du reste être accordée à la géographie de la Suisse.

Pour aboutir à des résultats pratiques, le rapporteur, D[r] Barth, formula encore les propositions suivantes qui furent adoptées :

1. La Société suisse des maîtres secondaires se déclare d'accord avec les principes et les vœux exprimés dans les thèses.

2. Pour la réalisation de ces principes, elle charge son comité de faire tenir ces thèses, accompagnées d'un préavis explicatif, aux autorités scolaires cantonales, à M. le Chef du Département fédéral de l'Intérieur, à la Commission fédérale de maturité, ainsi qu'à toutes les autorités et à tous les organes officiels qui peuvent contribuer à leur mise en pratique.

La Société charge en outre son comité de désigner des personnalités isolées ou des commissions peu nombreuses qui auraient :

a) à soutenir ces thèses dans la presse quotidienne et pédagogique ;

b) à étudier et à préparer les prochaines démarches d'ordre pratique que la Société devra faire pour la réalisation des thèses.

* * *

Dans son rapport de 1915, le Département de l'Intérieur chargeait la direction de l'Ecole polytechnique d'examiner dans quelle mesure cet établissement pourrait contribuer au progrès de l'éducation nationale. Les autorités supérieures de l'Ecole nommèrent une commission qui formula les conclusions suivantes :

1. L'Ecole polytechnique ne peut exercer sur les écoles moyennes de la Suisse, en vue d'une meilleure éducation nationale, qu'une influence restreinte.
2. Des propositions seront faites pour modifier et compléter les programmes et règlements des diverses sections de l'Ecole polytechnique afin qu'elle contribue elle-même, dans une plus large mesure, à la culture générale et à l'éducation nationale du peuple suisse.
3. Pour tenir compte de la demande de la Société des maîtres de géographie et de l'Union des sociétés de géographie que les leçons de géographie soient augmentées, la géographie, combinée avec l'histoire, constituera une matière de l'examen d'admission.
4. La création de cours de vacances est laissée comme précédemment à l'initiative des professeurs.

Cependant, dans un rapport présenté au Conseil de l'Ecole par une commission de 20 professeurs, les moyens pratiques suivants furent mentionnés :

a) Lors de négociations avec les écoles moyennes en vue de l'établissement de concordats, on demandera que les programmes de ces écoles n'excèdent pas les exigences du règlement d'admission à l'Ecole polytechnique et que l'instruction civique obtienne dans les programmes une place suffisante.

b) On agira directement auprès des autorités cantonales et fédérales et auprès du grand public pour obtenir dans les écoles moyennes un allègement du programme en ce qui concerne les sciences spéciales (mathématiques et sciences naturelles) au profit de la langue maternelle, des langues nationales, de l'histoire et de la géographie.

Ces conclusions, soumisses aux membres de la Société des anciens élèves de l'Ecole polytechnique, furent appuyées par 608 anciens élèves sur 640 qui répondirent (95 %)[1].

Les choses en étaient là quand M. le conseiller national

[1] Bulletin de la Société des anciens élèves de l'Ecole polytechnique, n° 51, janvier 1917.

Knellwolf déposa (25 mars et 28 juin 1918) aux Chambres fédérales une motion qui reçut la teneur suivante : « Le Conseil fédéral est invité à présenter sans retard un rapport et et des propositions sur la question de savoir dans quelle mesure, en vue d'assurer notre avenir économique et national, la vigueur de notre peuple pourrait être augmentée par le moyen d'une éducation physique donnée d'une façon systématique à l'ensemble de la jeunesse suisse. Pour l'établissement d'un programe harmonique et bien lié, il y aura lieu de faire appel non seulement aux autorités compétentes des cantons et de la Confédération, mais encore aux sociétés qui se vouent librement aux exercices physiques. »

Cette motion place les autorités fédérales en face d'un nouveau devoir national.

CHAPITRE IV

Tentatives de réforme dans les cantons.

Les Directions de l'Instruction publique qui, comme nous l'avons vu, se sont, dans les conférences qui les réunissent chaque année, longuement préoccupées de l'éducation nationale, ne restèrent pas inactives sur le terrain cantonal où elles jouissent d'une pleine indépendance.

C'est ainsi que l'institution d'une « Semaine suisse », du 27 octobre au 4 novembre 1917, leur fournit l'occasion de demander aux maîtres de faire ressortir l'importance de cette entreprise éminemment nationale.

Les circulaires que la plupart des Directions cantonales de l'Instruction publique consacrèrent à « l'Orientation professionnelle des écoliers » ont fait de fréquents appels aux intérêts nationaux et aux sentiments patriotiques[1].

Pour ce qui concerne spécialement les *Ecoles primaires*, relevons rapidement deux ou trois faits :

Dans le rapport d'inspection des écoles du canton d'*Uri*

[1] Voir Annuaire de 1918.

(1914-1915) et dans le rapport de la Direction de l'Instruction publique du canton de *Genève* (1915), on insiste sur la nécessité de préparer mieux les jeunes filles, déjà dans les classes primaires, à leurs devoirs envers le pays.

Le parti libéral démocratique du canton de *Bâle-Ville*, à l'occasion d'une revision de la loi scolaire, demanda que l'Etat pourvoie à l'éducation nationale de la jeunesse des *deux sexes*, soit pendant la scolarité, soit dans l'âge post-scolaire.

Le bureau du Synode scolaire du canton de *Berne* (11 décembre 1916), dans un projet de revision du plan d'études, pose les principes suivants : « L'enseignement de l'histoire nationale doit amener les élèves à se rendre compte du développement historique de notre peuple. Cet enseignement doit fortifier en eux l'amour du pays et le sentiment de leur responsabilité envers lui. Il faudra consentir, dans le choix des sujets d'histoire, à de fortes réductions. On renoncera à être complet pour concentrer tout l'effort sur les périodes les plus importantes. On pourra renoncer çà et là à l'ordre chronologique (on prendra, par exemple, toutes les guerres de religion, de Kappel à Wilmergen). Une part plus grande doit être faite à l'histoire contemporaine. Les connaissances civiques s'acquerront surtout par l'étude de l'évolution de notre Etat fédératif au cours du XIX[e] siècle. A côté de l'histoire politique, il faudra esquisser le mouvement économique et social. Il faudra, autant que possible, que le sujet traité soit en rapport avec les événements du jour. On empruntera des lectures aux auteurs nationaux, c'est-à-dire aux auteurs qui, non seulement sont nés en Suisse, mais pensent et parlent réellement en Suisses. »

Le Conseil d'Etat du canton des *Grisons* (16 janvier 1917) a formulé quelques « directives » en ces termes : 1° L'enseignement des connaissances civiques ne constituera pas une branche spéciale d'études. Il doit être donné, sur le fondement de l'histoire, en une forme concrète, dans ses rapports avec les circonstances locales et les événements actuels de la vie nationale. 2° La place que le plan d'études pour les écoles primaires et secondaires fait à l'histoire sera réduite pour permettre des digressions fréquentes sur les institutions et événements politiques, économiques et sociaux du temps

présent. 3° Les manuels d'histoire seront revus dans le sens d'une réduction et d'une simplification. Une collection de moyens intuitifs d'enseignement sera mise à la disposition des maîtres pour qu'ils les aient sous la main chaque fois que l'occasion s'offrira d'aborder une question d'éducation civique. 4° L'enseignement de l'histoire à l'Ecole normale sera modifié conformément aux principes ci-dessus.

Depuis 1915, le canton de *Vaud* « s'efforce à faire des cours complémentaires une vraie école d'éducation civique et nationale, et la lecture des rapports des maîtres montre que l'on se rapproche peu à peu de l'idéal entrevu. » Trois heures sur six par semaines sont réservées aux « connaissances civiques ». « Chaque semaine, quelques minutes doivent être consacrées à l'exécution de chants patriotiques. »

Le canton de *Neuchâtel* (rapport de 1916) déplore que l'école complémentaire ne soit destinée qu'aux élèves faibles et exprime le vœux « qu'elle devienne pour les jeunes gens des deux sexes, après l'âge scolaire, une école nationale et civique. »

Dans le canton de *Bâle-Campagne*, les cours complémentaires sont obligatoires pour tous les garçons. Or, dans sa circulaire du 1er octobre 1916, la Direction de l'Instruction publique s'exprimait ainsi : « Tout l'enseignement doit contribuer pour une part prépondérante à l'éducation nationale. Les expériences que vient de faire notre Confédération, en ce temps de guerre, montrent d'une façon pressante qu'il faut, mieux que nous ne l'avons fait jusqu'à présent, fortifier les pensées et les sentiments qui doivent unir tous les Suisses. Si nous orientons dans ce sens les cours complémentaires, ceux-ci n'y perdront rien, Les leçons n'apparaîtront plus comme de simples répétitions. Elles seront vivifiées par ce point de vue nouveau et elles gagneront en valeur aux yeux des élèves et du public. — La loi sur l'apprentissage du même canton, entrée en vigueur le 1er janvier 1918, contient une disposition selon laquelle les écoles et les cours professionnels, s'ils veulent bénéficier d'une subvention cantonale, doivent introduire dans leur programme des leçons d'instruction civique.

Le Conseil d'éducation du canton d'*Argovie* a invité la Direction de l'Instruction publique à examiner si les maîtres étaient suffisamment préparés par l'Ecole normale à ensei-

gner les connaissances civiques et s'il n'y avait pas lieu d'instituer pour eux des cours spéciaux.

Ecoles moyennes. — M. Wettstein étant Zurichois, sa motion devait naturellement trouver de l'écho dans son canton. La Société pour l'avancement de l'éducation nationale demanda « l'introduction, dans les écoles moyennes, d'un enseignement civique qui, comme branche spéciale d'études, initierait à la vie politique et économique de la Suisse. »

Le Conseil d'éducation reconnut que « dans un pays démocratique, il est nécessaire que le plus grand nombre possible de citoyens possèdent une connaissance approfondie des conditions politiques et économiques du pays... Mais cette connaissance ne suffit pas : Les oppositions qui se sont manifestées en Suisse n'ont pas été moins violentes dans les milieux les plus instruits en histoire, en droit, en économie politique. Ce qui nous a manqué surtout, c'est le tact, la maîtrise de nous-mêmes, la subordination de nos idées ou de nos sympathies particulières au bien général. Ce n'est pas la quantité des connaissances civiques qui importe, c'est la qualité de notre conscience et de nos sentiments civiques. C'est sur les dispositions intimes des futurs citoyens que, à côté de la famille, les établissements officiels d'instruction doivent agir. Il faut avant tout former des caractères... Cependant, il y a quelque chose à faire dans nos écoles moyennes : on réduira le temps consacré à l'histoire ancienne et à l'histoire du moyen âge au profit de l'histoire moderne et spécialement de l'histoire de l'évolution de nos institutions politiques... Nous considérons comme d'une importance particulière que les futurs maîtres, pendant le temps de leurs études, soient spécialement préparés à donner l'enseignement civique. Les futurs professeurs d'histoire et de géographie des écoles moyennes devraient suivre à l'Université des cours et des exercices pratiques d'économie politique et sociale. D'ailleurs l'université devrait offrir aux étudiants de toutes les facultés l'occasion de s'instruire en vue de l'accomplissement de leurs devoirs civiques. »

Dans le canton d'*Argovie*, M. le D[r] Abt déposa au Grand Conseil une motion demandant une complète transformation des écoles moyennes dans le but de mettre l'éducation nationale au centre du programme d'études.

L'Ecole cantonale d'*Appenzell Rh. Ext.* a organisé des cours spéciaux pour élèves garçons des deux classes supérieures [1].

Quant aux *jeunes filles*, la Ligue des femmes suisses a demandé que dans les écoles supérieures et les écoles normales, elles soient placées sur le même pied que les garçons pour ce qui concerne les connaissances civiques.

CHAPITRE V

Quelques tentatives d'éducation nationale en dehors des écoles.

A. **Dans la famille.** — La Ligue des femmes suisses a fort bien compris qu'à côté de l'école, sollicitée par tant d'obligations diverses, les parents, les mères surtout, pouvaient exercer sur les enfants l'influence la plus décisive. Mme Dr Bleuler-Waser a donné à plusieurs reprises, sous les auspices de la Ligue, à des enfants de la Suisse allemande des leçons modèles, afin de montrer aux mères comment elles peuvent s'y prendre pour agir sur le cœur et la conscience de ceux dont elles ont charge d'âme et faire d'eux de bons citoyens. — La même Ligue a édité, dans un but identique, le petit livre de Mmes Pieczinska et Léa Bürger : « L'A B C de l'éducation nationale au foyer domestique » (Genève 1916), ainsi que « Etincelles du 1er août », par Mme Dr Bleuler (Lausanne et Vevey, 1916). A l'intention des jeunes filles qui ont achevé leur scolarité, Mme Pieczinska a publié aussi « La semaine des fiancées » (Neuchâtel 1917). — En 1918 a paru un charmant ouvrage de M. Reymond : « L'histoire suisse contée par grand'mère. »

* * *

B. **Dans les associations de jeunes gens.** — Les *éclaireurs* (boys-scouts), en cultivant l'amour de la nature, fortifient l'attachement au sol natal. En développant la santé physique

[1] Voir Annuaire de 1918, page 283.

et morale, l'initiative individuelle, la maîtrise de soi, le sens du dévouement, ils peuvent préparer une génération de citoyens indépendants et consciencieux[1]. — Le rôle utile que ces jeunes gens ont joué en maintes occasions, depuis le commencement de la guerre, et la part qu'ils ont prise récemment à diverses manifestations patriotiques, nous donnent l'espoir que la Suisse peut compter sur eux.

Les nombreuses sociétés de *gymnastique*, répandues sur tout le pays et groupées en associations cantonales et fédérales, se consacrent plus exclusivement à la culture physique. Elles n'en exercent pas moins une influence nationale. En tout cas, quand elles ont été fondées, dès 1832, elles avaient un but nettement patriotique. Aujourd'hui encore, elles affirment avoir en vue la formation de solides défenseurs du pays, et leurs fêtes cantonales et fédérales sont animées d'un souffle patriotique incontestable.

Les associations de *jeunes tireurs* doivent nécessairement être formées de jeunes gens qui ont à cœur de bien servir leur pays.

Les *Unions chrétiennes* de jeunes gens, tout en dirigeant, peut-être un peu trop exclusivement, leurs regards vers le ciel, n'oublient pas cependant leur patrie terrestre. Tout récemment (20-27 juillet 1919), au camp de vacances de Vaumarcus, elles ont appelé M. le conseiller d'Etat Bujard, chef du Département militaire du canton de Vaud, à venir leur parler de « la jeunesse et la politique ».

Il est juste de mentionner aussi, comme facteur important d'éducation nationale, les *sociétés suisses d'étudiants*, qui ont inscrit dans leur devise le mot de patrie. Si, pendant la guerre, une certaine tension s'est produite entre les membres romands et les membres allemands de ces sociétés, le lien qui unit leurs sections n'a pas été rompu et a contribué certainement à maintenir entre les diverses parties de la Suisse le désir commun de se comprendre mutuellement et de ne pas rompre les ponts.

[1] Voir l'excellent et charmant « Livret de l'Eclaireur », par Ernest Thilo, chef instructeur de la troupe de Moudon. — Lausanne, imprimerie de la Concorde, 1919. — 187 pages.

* * *

C. **Dans les sociétés d'adultes et dans la presse.** — D'une manière générale, on peut affirmer que toutes les sociétés qui sont constituées en fédération suisse contribuent au rapprochement des diverses fractions du pays. Il va sans dire que les associations qui ont un caractère nettement patriotique, comme les sociétés de tir, les sociétés de chant, etc., sont des agents précieux d'union nationale.

Peu avant la guerre, une association s'est fondée qui, en prenant le nom de *Nouvelle Société helvétique,* marqua clairement son intention de faire renaître le beau mouvement d'intérêt pour les choses du pays que sa devancière avait provoqué à la fin du XVIIIe siècle. Les nombreuses sections de cette société ont étudié à un point de vue élevé les problèmes politiques et économiques qui se sont posés en Suisse ces dernières années. Et quand de graves questions menaçaient de diviser le pays, elles se sont efforcées de dissiper les malentendus et de ramener la confiance mutuelle. Un service de presse bien organisé n'a pas peu contribué à ce résultat. La Nouvelle Société helvétique a senti aussi qu'il fallait agir sur l'enfance et la jeunesse et elle a institué dans son sein une commissiou d'éducation nationale. Mais l'œuvre la plus méritoire de la Nouvelle Société helvétique fut la publication des « Feuilles du Dimanche » (Sonntagsblätter), d'un caractère vraiment suisse, qui mirent un terme à l'influence des feuilles populaires étrangères répandues, semaine après semaine, à des centaines de mille exemplaires par presque tous les journaux locaux ou régionaux de la Suisse allemande.

Les *Unions des femmes* ont pris aussi maintes initiatives heureuses. Dans plusieurs villes de la Suisse romande, elles ont organisé des conférences de caractère national. Celles qui furent faites à Genève ont été publiées en un volume sous le titre : « Cours d'éducation nationale » (Genève, Eggimann).

Divers *partis potitiques* (à Bâle, à Lausanne, ailleurs encore) ont fait donner en hiver, par des hommes d'Etat, des professeurs, des journalistes, des médecins, etc., des séries de leçons, suivies de discussions, qui avaient pour but de

réveiller l'intérêt des citoyens, spécialement des jeunes, pour les questions nationales.

La presse, dans un pays démocratique surtout, peut avoir une influence énorme. Heureusement, nous pouvons dire que notre presse suisse se tient, d'une manière générale, à la hauteur de sa mission. Les personnalités qui dirigent nos principaux journaux sont des patriotes éprouvés. Citons, par exemple, parmi ceux qui viennent de tomber sur leur sillon, Albert Bonnard, rédacteur en chef du *Journal de Genève*, dont on a publié quelques conférences et quelques articles émouvants, sous le titre : « Le témoignage d'un citoyen » ; Edouard Secretan, rédacteur en chef de la *Gazette de Lausanne*, dont un volume posthume récemment paru : « Articles et discours », fait éclater les hautes qualités intellectuelles et morales et le patriotisme aussi courageux qu'éclairé.

Plus calme, mais non moins informé et non moins convaincu, est celui qui dirige encore d'une main prudente la *Revue*, M. Félix Bonjour. Il vient de faire paraître (Lausanne, Payot, 1919) un vrai cours d'éducation civique : « La démocratie suisse [1].»

Les noms de nos principaux journaux illustrés : « La Patrie suisse », « Die Schweiz », révèlent clairement leurs tendances. Il faut cependant mentionner spécialement la belle publication : « Das Schweizerland », fondée spécialement pour être mise au service de l'économie nationale, de l'art, de la culture suisses.

Citons enfin la collection de brochures, publiées par Rascher & Cie à Zurich, sous le titre général : « Schriften für schweizer Art und Kunst. » J'y relève particulièrement les titres suivants : Cahier 1 : « Der schweizerische Kulturwille », par Konrad Falke. — Cahier 2 : « Unser Schweizer Standpunkt », par Karl Spitteler. — Cahiers 14-15 : « Nationale Forderungen an die schweizerische Mittelschule », par M. Grossmann. — Cahiers 16-17 : « Das demokratische Ideal und unsere nationale Erziehung », par Konrad Falke. —

[1] La « Neue Schweizer Zeitung » de Zurich vient de consacrer (Juillet et Août) plusieurs articles intéressants à l'éducation nationale et à la réforme de l'enseignement secondaire. Voir spécialement (n[os] 60 et 61) le rapport de M. Willi Nef.

Cahier 29 : « Der schweizerische Staatsgedanke », par Max Huber. — Cahiers 53-54 : « Helvetische Wahrheiten », par Paul Seippel. — Cahiers 26-27: « Zur nationalen Verständigung », par Rappard.

Ces deux dernières brochures sont des traductions empruntées à une collection analogue publiée à Genève, chez Sonor.

Conclusions.

Depuis la chute de l'ancienne Confédération, l'importance de l'éducation nationale n'a jamais été méconnue en Suisse. Cependant, dans les dernières années du XIXe siècle et dans les premières années du XXe, nous avons subi l'influence du matérialisme et du scepticisme qui dominaient de plus en plus les esprits. Il a fallu les signes avant-coureurs de la guerre, puis l'épouvantable mêlée, avec ses menaces angoissantes et ses multiples conséquences politiques et économiques, pour secouer l'indifférence où nous nous abandonnions.

Des milieux les plus divers des voix s'élevèrent, des propositions surgirent, réclamant une meilleure préparation de la jeunesse suisse à ses devoirs envers la patrie. — Qu'est-il résulté de tous ces discours, de tous ces rapports, de toutes ces délibérations ? Je crains que, la paix étant revenue, le mouvement national auquel nous avons assisté ne s'arrête sans avoir rien produit de durable. Nous avons pourtant fait certaines constatations que nous ne devons pas oublier, et parmi les idées qui furent émises, il en est quelques-unes qui paraissent dignes d'être traduites en actes.

L'enseignement primaire, par exemple, devrait concentrer davantage ses efforts sur la formation du futur citoyen. — Il ne faut pas demander à l'école primaire des leçons de civisme en due forme, mais une inspiration générale qui se fasse sentir du commencement à la fin de la classe et qui exerce son action moins sur les intelligences que sur les cœurs et les volontés.

L'instruction civique proprement dite devrait être réservée aux cours complémentaires qui, dans cette période de 16 à 20 ans toujours critique pour le jeune homme, auraient pour

mission spéciale de le préparer, intellectuellement et moralement, à devenir un citoyen éclairé et conscient de ses responsabilités.

Les jeunes filles devraient aussi recevoir un enseignement post-scolaire destiné à faire d'elles de bonnes mères de famille, capables de s'intéresser aux affaires publiques et d'en parler à leurs enfants, capables aussi d'user judicieusement de leur droit de vote, si celui-ci leur est accordé.

Les écoles secondaires et les universités, sans tomber dans un nationalisme étroit et prétentieux, devraient faire dans leur programme une place plus grande à tout ce qui peut contribuer à faire mieux connaître ou mieux aimer le pays.

Il faudrait, aussi souvent que possible, associer les écoles aux manifestations diverses de notre vie nationale.

Toutefois, il ne faut pas oublier que l'école ne peut pas tout. La famille d'une part, la presse d'autre part, ont aussi leur rôle à remplir.

Les autorités communales, cantonales et fédérales devraient saisir toutes les occasions de fortifier l'attachement de notre peuple à nos institutions démocratiques. Les autorités pourraient, par exemple, sans augmenter le nombre des fêtes bruyantes et coûteuses, instituer une cérémonie solennelle au cours de laquelle tous les jeunes gens ayant 20 ans dans l'année seraient mis en possession de leurs droits civiques. Après avoir rendu ces nouveaux électeurs attentifs à la valeur de ces droits, et les avoir exhortés à en faire un usage fidèle et digne, on pourrait exiger d'eux une sorte de serment civique.

J. Savary.

La réforme de l'enseignement secondaire et la Confédération.

Très prochainement va paraître, en allemand et en français, mon rapport étudiant les *conditions des examens de maturité en Suisse* et présentant des propositions pour leur transformation. Je ne pouvais faire autrement que d'y aborder tout le problème de l'enseignement secondaire. L'auteur de l'« Annuaire » m'ayant demandé de dire ici quelque chose des résultats de mon étude, j'ai cédé bien volontiers à son désir : car il me paraît urgent que nous tous, Suisses des trois langues, nous nous mettions d'accord sur les grandes lignes de cette réforme fondamentale de notre école secondaire. Bien entendu, il ne peut être ici question que d'une brève esquisse et ceux qui voudront dire leur mot dans la discussion devront tout de même recourir à mon rapport dans son texte complet.

On a déjà dit, dans toutes les parties de la Suisse, tant de choses et de si excellentes, sur les principes qui doivent être à la base de toute réforme de notre enseignement secondaire, que je puis me borner à quelques brèves affirmations. Nous ne voulons plus d'une école qui prétend inculquer à ses élèves toute la science moderne, à doses homéopathiques, et qui veut les dresser, pour l'échéance de la maturité, à une sorte d'exhibition de mémoire plus ou moins complète. Tout le monde s'accorde pour fixer comme but à l'école la formation intellectuelle et physique, le développement des facultés et de tout ce qui peut élever le jeune être à la vraie humanité. Ce qui importe n'est pas la quantité de *savoir* que possédera l'élève au sortir de ses études, mais bien la capacité intellec-

tuelle et la puissance de travail qui lui permettront d'entrer dans la vie en homme indépendant et maître de sa destinée. Je crois que se rencontrent sur ce point tous ceux qui veulent donner à l'école une valeur et une force nouvelles : les uns expriment leurs désirs de façon plus radicale ou avec plus de paradoxe, les autres s'en tiennent davantage aux possibilités pratiques. Mais tous opposent à cette instruction formelle et purement intellectuelle, qui a été jusqu'à présent l'essence même de l'école, la vraie culture qui porte sur l'être humain tout entier.

Et comme *Suisses*, nous avons tous un second désir : que notre école secondaire ne lance plus dans la vie des cosmopolites sans boussole qui se plient à toutes les modes étrangères et adoptent toutes les conceptions politiques ou morales que le vent du dehors nous apporte, mais qu'elle forme des hommes capables de devenir de bons Européens tout en s'enracinant fermement dans le sol de la patrie. C'est là sans doute le meilleur sens qu'on puisse donner à la formule « éducation nationale »

Ma tâche, dans le rapport précité, n'était donc pas du tout de prouver la *nécessité* de cette nouvelle conception de l'enseignement, pas plus que de fixer une méthode, une sorte de « pédagogie fédérale ». Cette nécessité d'une réforme est depuis longtemps évidente à tous ; quant à vouloir instaurer une « pédagogie fédérale », ce serait non seulement provoquer une opposition décidée dans les cantons, allemands ou romands, mais ce serait aussi agir au rebours du bon sens. Car, à mon avis, aucune réforme scolaire durable et vivante ne peut être prescrite d'en haut, ni par un bureau fédéral, ni même par les autorités cantonales : il faut qu'elle sorte, dans chaque école, de la volonté des maîtres, et de l'esprit qu'ils y entretiennent. La Confédération ne peut, en droit et en fait, autre chose que rédiger les prescriptions fédérales de la maturité de telle sorte qu'elles permettent et même favorisent un enseignement qui vise avant tout, non à l'acquisition du savoir, mais à la formation de la personnalité humaine. Aussi ne traiterons-nous pas ici, comme dans notre grand rapport, des principes fondamentaux de la réforme des écoles secondaires, pas plus que d'une organisation idéale, de plans d'études et de méthodes infaillibles pour toutes les

écoles de la Suisse, mais nous tracerons plutôt des limites dans l'intérieur desquelles une réforme vivante devra se développer par sa force et son initiative propres.

Je pense donc esquisser d'abord l'état présent de notre enseignement secondaire sous le régime fédéral actuel ; puis j'exposerai les tendances principales de mes propositions. Cette base posée, je reproduirai mot à mot les *conclusions* de mon rapport, d'où je dégagerai enfin sommairement l'idée que je me fais de la maturité et de l'école secondaire de l'avenir.

1. La situation présente.

En essayant de décrire la situation présente de l'école secondaire, de la maturité et des élèves, je ne puis faire autrement que d'accentuer et grossir les traits de mon esquisse, si bien qu'elle ne répond pas exactement en tous points à ce qui existe dans les diverses écoles du pays. Aussi dois-je ici encore renvoyer le lecteur au texte original de mon rapport qui contient les précisions nécessaires.

L'organisation de notre enseignement secondaire, c'est-à-dire de tout ce qui tient le milieu entre l'école primaire et l'université, présente à l'œil une diversité quasi chaotique ; année scolaire commençant ici au printemps, ailleurs en automne ; entrée à l'école secondaire après 4, 5, 6, 7, 8 ou même 9 ans d'école primaire ; en somme, les plans d'études offrent, dans toutes les matières, toutes les possibilités imaginables. Les parents qui ont le malheur de devoir passer en Suisse d'une ville à l'autre avec des enfants d'âge scolaire ressentent durement les effets de ces désaccords essentiels entre nos écoles. Et la plupart de ces différences ne sont pas nées de la nature même de telle école secondaire cantonale, mais très souvent ne sont dues qu'au hasard.

On serait porté à croire que l'existence de la commission fédérale de maturité et du Conseil de l'Ecole polytechnique aurait dû entraîner une certaine unité dans les plans d'études et dans l'organisation des écoles. A y regarder de plus près, on voit que cette action unificatrice n'est guère puissante, et surtout qu'elle n'est guère faite pour développer nos écoles. On a obligé les collèges scientifiques (Realschulen) à amélio-

rer la « culture générale ». Dans les gymases classiques, le latin, à la demande des professeurs de médecine, jouit d'une certaine protection, c'est-à-dire qu'on exige des futurs étudiants en médecine qu'ils aient fait au moins six ans de cette langue. On veille à ce que l'étude de toutes les branches principales soit poussée jusqu'à la maturité, ou, pour la géographie par exemple, jusqu'à la troisième classe. Une école qui prétend préparer à la Faculté de médecine doit posséder un laboratoire de chimie et enseigner le dessin. Comme on voit, il s'agit là d'exigences portant sur les matières enseignées et qui aboutissent en premier lieu à introduire de nouvelles disciplines et de douvelles leçons, tout en laissant subsister toutes les anciennes : sans que leurs auteurs l'aient voulu, ces exigences ont donc poussé presque toujours à augmenter le nombre des leçons et des branches d'enseignement. La dispersion des études et la recherche du savoir livresque en ont été encouragées, tandis qu'on négligeait ou même entravait la tâche éducatrice de l'école secondaire, telle que nous l'avons définie plus haut.

C'est aux cantons, qui possèdent du reste et exercent sans restrictions importantes la souveraineté en matière scolaire, qu'il appartient d'accorder la maturité, c'est-à-dire l'accès aux études universitaires et aux examens qui confèrent titres ou diplômes. Aussi est-ce aux cantons, à ceux en particulier qui possèdent une université, à préciser leurs exigences pour tel examen donnant droit à tel titre ou aboutissant à telle fonction officielle. C'est, par exemple, aux cantons de dire s'ils exigent ou non le passage par un gymnase classique pour l'entrée à la faculté de droit, s'ils reconnaissent aux certificats de maturité délivrés par d'autres écoles ou par la Confédération, ou encore à l'examen d'admission à l'Ecole polytechnique, la parité pour l'entrée dans leur propre université et pour l'accès aux examens universitaires, professionnels ou autres. En fait, cette question de parité est résolue de façon fort diverse suivant les endroits. Mais partout on applique, plus ou moins strictement, ce principe que les certificats de maturité ne donnent accès qu'à certaines études bien délimitées ; et là encore règne la diversité la plus bariolée. Chaque canton ou chaque université décide aussi à quelles conditions et dans quelle mesure l'immatriculation peut être accordée

aux candidats sans diplôme de maturité, tels que ceux qui sortent des écoles normales, des écoles de commerce ou qui ont étudié seuls.

Or, les dispositions de la maturité fédérale entament ces compétences cantonales sur deux points : d'une part, l'Ecole polytechnique fédérale, par son règlement d'admission, a fixé dès sa fondation, en 1854, les connaissances qu'elle exige à l'entrée. En outre, elle a conclu, avec les écoles cantonales, des conventions réglant les conditions auxquelles les diplômes délivrés par ces établissements valent comme examen d'admission à l'Ecole polytechnique. C'est ainsi que l'autorité directrice, le *Conseil* de l'E. P. F., s'arroge le droit d'intervenir d'une façon prépondérante dans l'organisation des écoles réales, et même dans celle des gymnases classiques et de leurs examens de maturité. Toute cette réglementation, comme l'E. P. F. elle-même, est sous la surveillance dn Département fédéral de l'Intérieur.

La Confédération écorne les compétences cantonales sur un second point : c'est par la *loi fédérale de 1877 sur l'exercice de la médecine*, qui place les examens des médecins, dentistes, vétérinaires et pharmaciens sous la surveillance d'une « commission directrice». Là encore, on est intervenu dans la question des connaissances à exiger des candidats à ces études, et la commission directrice a fini aussi par s'occuper des programmes des gymnases. Depuis 1891, il est vrai, c'est la « Commission fédérale de maturité » (dont les pouvoirs dérivent également de la loi de 1877) qui tranche ces questions de plans d'études ; mais cette commission peut faire sentir sa pression sur toutes les écoles secondaires. Ces deux commissions dépendent aujourd'hui du service fédéral de santé, et par là du Département de l'Economie publique. Ainsi donc, les écoles secondaires subissent l'influence de la Confédération sur deux points particuliers : les exigences des professions techniques d'un côté, et celles des professions médicales de l'autre ; comme il est naturel, il a fallu tenir compte alternativement des points de vue particuliers de ces deux ordres de professions. Cela n'a pas toujours coïncidé avec les besoins réels auxquels doivent répondre les écoles secondaires, qui préparent leurs élèves à *toutes* les professions libérales ; ce que prouvent bien les chiffres suivants : dans ces dernières

années, 24 à 26 % des élèves sortant de toutes les écoles secondaires suisses se destinaient à des professions d'ordre technique, et 20 à 23 % à celle d'ordre médical. Les besoins spéciaux de ces deux catégories, qui ne représentent pas le 50 % du total des bacheliers, étaient donc seuls protégés par la Confédération, tandis que celle-ci négligeait les nécessités des autres études, ou même les forçaient à se plier aux exigences des médecins et des techniciens.

Au total, les conditions de la maturité en Suisse sont fâcheusement influencées par une réglementation cantonale d'une diversité souvent fort arbitraire, et par des mesures inégales de la Confédération. Il faut toutefois remarquer expressément que l'intervention fédérale a eu en pratique des résultats meilleurs que ne le feraient supposer les chiffres ci-dessus, et que les représentants de la Confédération ont souvent obéi à des considérations de pédagogie générale. Mais les écoles cantonales se sont souvent senties dans une insécurité gênante devant les interventions de la Confédération, à cause des compétences fédérales parfois mal délimitées et parce que souvent c'était la coutume ou une jurisprudence extensive qui réglait les relations. Un autre abus était celui-ci : pour les examens libres, c'est-à dire indépendants d'une école, il fallait bien fixer un certain programme et préciser certaines exigences ; or il arrivait que ces mesures, justifiées dans le cas particulier, fussent appliquées aussi, plus ou moins explicitement, aux écoles elles-mêmes. Et c'est ainsi que ces exigences « fédérales » se firent, sans le vouloir et presque inconsciemment, les fermes appuis de l'intellectualisme et de l'encyclopédisme dans les écoles.

Pour le candidat lui-même, l'accès aux études universitaires était passablement compliqué. Il arrivait souvent que même des autorités scolaires ou universitaires n'eussent pas une idée bien nette de ce qu'on exigeait pour entrer dans telle ou telle faculté. Les mieux renseignées sur le chemin à suivre étaient toujours les écoles privées, les « boîtes à bachot », qui connaissaient les plus petits sentiers conduisant à la maturité. Il y avait du reste des passages particuliers pour les futurs médecins et gens du même ordre ; ainsi la maturité fédérale latine, offerte à ceux qui n'avaient de leur vie rien compris à l'étude des langues, mais qui apprenaient du latin

par nécessité, comme une corvée pénible et machinale. Ni l'école secondaire ni ses élèves ne peuvent avoir un intérêt quelconque au maintien des formes actuelles de la maturité.

2. Les tendances essentielles de la réforme.

Pour être de quelque profit à nos écoles secondaires et à notre culture en général, il faut que la revision des conditions fédérales des examens ne maturité s'inspire de trois tendances :

a) Il faut qu'elle permette de remplacer la surcharge actuelle des programmes par un système où toutes les forces de l'élève puissent être consacrées au développement de ses capacités intellectuelles et à l'élargissement de son horizon.

b) Il faut qu'elle apporte plus de clarté et de simplicité, d'abord dans les compétences respectives des autorités fédérales et cantonales, puis dans l'ensemble des conditions de l'école et de la maturité : liberté laissée aux cantons de délimiter à leur gré la tâche de leurs écoles, mais d'autre part unification sur tous les points qui ne touchent pas à la constitution intime des écoles et à leur idéal particulier d'éducation.

c) Il faut qu'elle aide aux élèves de nos écoles secondaires à acquérir une vue un peu pénétrante de l'histoire, de la géographie et des institutions politiques du pays, et qu'elle leur facilite, par une étude suffisante des langues nationales, le contact direct avec leurs Confédérés.

Telles sont les trois grandes directives qui inspirent les *conclusions* de mon rapport, telles qu'elles sont reproduites plus bas. Quelques remarques préliminaires permettront d'en mieux saisir l'ensemble et souligneront certains points importants.

La réalisation du premier principe (lettre *a*) dépend avant tout de la création des divers *types d'écoles* reconnues par la Confédération (conclusion 9). C'est ainsi qu'on remédiera à la surcharge croissante des programmes. Il ne faut considérer les détails que j'ajoute — ainsi le choix des branches

principales — que comme de simples suggestions. Bien entendu, plusieurs de ces types scolaires pourraient se grouper en un seul établissement, comme c'est déjà le cas aujourd'hui dans de petites localités [1]. — Un type d'école nouveau, et à mon avis plein d'avenir, c'est le gymnase des langues modernes ; à condition qu'on n'en fasse pas une école « facile », ni une sorte de Berlitz School enseignant rapidement et sans peine le langage de la conversation dans tous les idiomes. L'étude des langues modernes devra s'y faire en profondeur et non en étendue. Pour empêcher la surcharge des programmes, des prescriptions fixeront le nombre des heures et des branches d'enseignement (conclusions 10 et 11) ; car en Suisse, certaines écoles ont battu tous les records en fait de bigarrure et de surcharge dans les programmes. Il serait aussi à désirer que la Confédération renonçât à exiger la continuation de certains enseignements jusqu'à la maturité : cette exigence part, à mon avis, d'un point de vue erroné : on attribue au temps consacré à l'acquisition des connaissances une valeur exagérée. De même si nous réclamons que toutes les écoles secondaires offrent six années d'études (conclusion 12), c'est avant tout pour éviter l'entassement des matières à enseigner dans un temps trop court. Certaines branches ne peuvent du reste s'enseigner à fond et avec profit qu'en un cycle de plusieurs années d'un travail homogéne. Et un collège d'un type bien défini y arrive plus facilement qu'une école secondaire de district. — A remarquer aussi la séparation absolue que je propose entre la maturité *scolaire* et la maturité *libre* (conclusions 2, 3 et 16). L'idée était jadis fort répandue en Suisse allemande (et elle regagne aujourd'hui du terrain), qu'il n'était pas nécessaire de faire passer un examen bien rigoureux sur leur savoir à des élèves qu'on connaissait pour les avoir enseignés pendant trois et quatre années. Si une école croit cependant de son devoir d'examiner rigoureusement ses élèves à leur sortie, elle est libre de le faire. Mais il ne faut pas que pour cela toutes les écoles de la Suisse soient obligées d'adopter la même procédure, alors qu'elle leur fait l'effet d'une comédie ou d'un obstacle à la bonne marche des derniers mois d'étude. La Confédération

[1] Et à Genève (Trad.).

n'a pas à s'occuper de la forme des examens de maturité, pourvu qu'elle ait des garanties certaines d'un travail consciencieux. La conséquence de cette séparation (entre maturité scolaire et maturité libre), c'est que les écoles ne seraient plus soumises à un *règlement de maturité*, mais à certaines *conditions*, moyennant lesquelles la maturité décernée par elles à leur manière serait reconnue valable. Il en serait autrement de la maturité *libre :* un examen de toute rigueur reste là un mal inévitable. Actuellement cet examen doit se faire dans le moins de temps possible et en gros. Les modifications que je propose (conclusion 17) tendent à donner à cette épreuve une allure plus tranquille et par conséquent plus de valeur, en permettant une appréciation plus exacte des candidats. — J'aborde dans le même esprit la question de l'accès *aux diverses facultés universitaires ;* dans mes propositions, ce droit ne dépend plus de l'étude de telle ou telle matière (conclusion 4). Le bachelier sorti de l'un ou l'autre de mes types d'école a le droit d'entrer dans n'importe quelle faculté, à condition naturellement qu'il s'arrange à compléter par lui-même ce qui peut lui manquer en connaissances spéciales. Cette conception de la maturité ne serait pas une innovation de notre invention : la France la pratique depuis bientôt vingt ans ; l'Allemagne et les Etats scandinaves la connaissent et l'appliquent plus ou moins à fond. — Mon projet apporte aussi une simplification importante dans l'*attribution des notes* (conclusion 6). Toute note mesure quantitativement des choses qui sont au fond d'ordre qualitatif. Le savoir mémorisé peut encore à la rigueur s'apprécier à la quantité. Mais ce qui, dans une conception plus approfondie de la culture, doit être considéré comme l'élément de valeur, c'est-à-dire la capacité pour le travail intellectuel et la sagacité, ne peut aucunement s'exprimer par des chiffres. Pour l'édification des parents, on peut encore séparer les élèves en capables et incapables, distinguer peut-être encore le groupe des très bien doués. Mais une classification plus détaillée, des incapables surtout, en « médiocres, mauvais et très mauvais » n'a vraiment plus aucune valeur ; elle ne fait en outre que fortifier cette présomption magistrale qui croit pouvoir mesurer quantitativement les capacités, le zèle, la production intellectuelle.

Toutes les propositions ci-dessus ont pour but de permettr à la Confédération, par ses prescriptions, de favoriser un tra vail scolaire plus en profondeur et d'améliorer l'organisatio des écoles.

La seconde tendance de mes propositions va à une certain *unification des règlements scolaires et de la maturité*, mais su les points seulement où le libre développement et l'indivi dualité des écoles ne courent aucun risque d'être entravés Rien n'est plus loin de ma pensée, comme je l'ai déjà dit qu'une pédagogie fédérale; mais il y a des mesures propres à faciliter le passage des élèves d'une ville ou d'une école à l'autre, par exemple l'unification du début de l'année scolaire qui peuvent dès à présent, avec un peu de bonne volonté faire l'objet d'une entente profitable. Au reste, un canton a toujours quelque chose à apprendre de ses voisins. Il est de fait que chacun d'eux possède des gens qualifiés et capable de mener à bien, par leurs seules forces, le développemen de ses propres écoles. Mais ce qui se fait de bien dans ur canton devrait, en une beaucoup plus large mesure, profiter aux autres. Cet isolement fâcheux réclame aussi certaines unifications.

La première qui paraît s'imposer est celle des instances fédérales qui s'occupent des écoles. Il faudrait créer, au lieu d'avoir deux départements fédéraux et deux commissions différentes, une unique *commission fédérale de maturité* avec des compétences nettement délimitées (conclusion 5). Mais ce nouvel organe ne doit plus favoriser les intérêts professionnels particuliers des médecins d'un côté et des techniciens de l'autre; il doit avoir en vue les seuls intérêts d'une école secondaire qui veut former des travailleurs de l'esprit bien préparés, et des hommes : cela reviendra du reste indirectement à augmenter leur valeur professionnelle. Il ne s'agirait donc plus, pour cette commission, d'exiger, pour les futurs médecins par exemple, un certain nombre d'heures ou d'années de tel enseignement, ou l'introduction d'une nouvelle discipline, mais il s'agirait de veiller à ce qu'une école de tel ou tel type ait un programme et un plan d'études conséquents et conformes à son objet. Elle aurait le droit exprès de visiter les écoles, mais non de leur imposer quoi que ce soit de contraire à leur nature propre. — Il ne serait pas dif-

ficile non plus de fixer une date unique pour le commencement de l'année scolaire, de façon à supprimer les fâcheux semestres supplémentaires (ou cours de raccordement) actuellement en usage dans bien des endroits : il n'y aurait là rien qui puisse nuire en aucune façon au caractère propre d'une école. Mais il faudrait que l'E. P. F. fît le premier pas en ouvrant ses cours au printemps, puisque la plupart des cantons ouvrent et ferment leur année scolaire à cette époque-là (conclusion 7). — Vis-à-vis de l'étranger, il ne serait pas non plus sans importance d'avoir en Suisse un *règlement uniforme pour les diplômes de maturité*. Il en résulterait une bien plus grande facilité à faire reconnaître l'équivalence de notre diplôme à l'étranger, et cela sans aucune atteinte aux prérogatives scolaires des cantons. Enfin, un *plan d'études* uniforme, approuvé par la Confédération mais non imposé aux cantons, aurait l'avantage de servir de guide dans les revisions de programmes cantonaux (conclusion 8). On sait assez que les questions de programmes entraînent toujours en Suisse des luttes entre les maîtres qui se disputent chacun pour sa spécialité les heures et les années d'enseignement. Dans beaucoup de cas on ne peut trouver une autorité qui voie les choses de haut et soit capable de trancher judicieusement les différends; on manque même de toute norme sûre pour l'établissement de plans d'études rationnels. Ce plan d'études ne serait, bien entendu, pas dicté par une autorité quelconque, mais devrait naître des discussions des maîtres eux-mêmes dans leur Association suisse des maîtres de gymnase et dans les sociétés diverses qui y sont affiliées. Il en résulterait un travail progressif vers une unité qui ne serait pas imposée du jour au lendemain. — De même, le nombre des branches et des heures d'enseignement, ainsi que le minimum des années d'études dans l'école secondaire pourraient être unifiés, et l'on apporterait ainsi un peu de clarté et d'ordre dans la diversité désordonnée de nos organisations scolaires cantonales.

La troisième tendance de notre rapport, mais la première qui s'est fait jour dans le mouvement pour la réforme de l'enseignement secondaire, veut que notre école secondaire contribue à éveiller *le sens et le goût des choses de la politique*, en particulier qu'elle éclaire ses élèves sur l'économie et la poli-

tique de notre démocratie suisse et sur les conditions particulières de notre Etat complexe, formé de populations différentes par la langue. On a souvent dit combien modeste est l'influence de l'école quand il s'agit d'éveiller chez l'élève le sentiment de ses devoirs civiques et sociaux. Et pourtant nous ne pouvons, nous ne devons ni ne voulons renoncer à faire ce qui est peut-être fait. Introduire dans les programmes de nouvelles branches avec de nouvelles matières d'enseignement serait aller à fins contraires des principes fondamentaux de la réforme de l'enseignement secondaire. Mais il faut que l'histoire et la géographie, au degré supérieur, soient mises aussi intensément que possible à contribution pour éveiller l'intérêt de l'élève pour ces choses. Il ne faut plus que l'économie publique et l'organisation politique de notre pays restent pour nos écoliers des terres inconnues (conclusion 13). Les *gymnases des langues modernes* que nous proposons pourront aussi rendre de grands services à cette cause, surtout s'il en est créé en Suisse romande et si la langue allemande réussit à gagner la sympathie de nombreux écoliers romands. Car il n'est vraiment pas suffisant (soit dit malgré tous les bouleversements politiques de l'heure présente) que les écoliers suisses allemands sachent, comme devant, le français et peut-être l'italien ; le romand n'a pas le droit de considérer la langue de ses confédérés Suisses allemands comme quelque chose d'inférieur. Plus les Romands montreront de goût et de sympathie pour la langue allemande, mieux aussi on pourra s'entendre en politique. Le gymnase des langues modernes devrait cultiver fortement la langue allemande en pays romand, et surtout la faire enseigner par des maîtres capables d'inspirer à leurs élèves l'admiration de sa beauté et de sa richesse. Obtenir la contrepartie, c'est-à-dire que les Suisses allemands approfondissent l'étude du français, sera beaucoup plus facile. Pour la troisième langue nationale, qui est l'italien pour la grande majorité, il faudrait sans délai lui donner sa place dans toutes les écoles secondaires suisses (conclusion 15). Il ne serait pas nécessaire que tous l'apprennent, mais tous devraient avoir la possibilité de l'étudier. Et il n'y a aucun doute, du moins pour la Suisse allemande, qu'un très grand nombre d'élèves apprendraient, sans qu'on les y contraigne, la langue sonore de Dante et de nos confé-

dérés tessinois. Là encore, si le début des cours est fixé au printemps dans toutes les écoles, on aura acquis un avantage : c'est qu'il sera beacoup plus facile à des élèves d'une langue d'aller passer une ou deux années dans une contrée d'une autre langue, et qu'il s'établira ainsi, entre nos divers groupes linguistiques, un contact beaucoup plus intime que par la seule étude scolaire des langues. Ce ne sont là que de faibles contributions à ce qu'on appelle la culture nationale, mais l'école ne peut faire que ce qui rentre dans son domaine.

Les conclusions.

(Texte intégral.)

La 1re conclusion critique dans son ensemble l'état actuel. — Puis les conclusions 2 à 8 indiquent les mesures que la Confédération peut et devrait prendre, étant donnée sa situation particulière vis-à-vis de l'enseignement secondaire. — Les conclusions 9 à 16 énoncent les conditions sous lesquelles la Confédération, dans les limites de sa compétence, devrait accorder aux écoles le droit de décerner la maturité. — La conclusion 17, enfin. traite de la maturité « libre », c'est-à-dire de celle qu'on décerne à des candidats qui n'ont pas suivi la filière réglementaire d'une école.

Conclusion 1. — *La réglementation actuelle de la maturité* n'est pas faite pour développer les écoles secondaires ; en particulier, elle a pour effet de renforcer plutôt que de diminuer la surcharge des classes supérieures par l'augmentation du nombre des branches et par trop d'heures de leçons. Et cela pour les raisons suivantes :

1. Cette réglementation sera toujours forcée de favoriser *certaines branches*, et même parfois les intérêts de certaines catégories de professions.

2. Au lieu de considérer la *maturité libre* comme une institution tout à fait à part, reposant sur des bases particulières et répondant à des besoins spéciaux, elle lui a laissé prendre une influence incalculable sur la *maturité scolaire* qui est soumise à des conditions tout autres.

3. Les exigences de la Confédération vis-à-vis des écoles cantonales se traduisent presque toujours par la demande de plus de matières et de plus de leçons, sans que cette surcharge soit compensée par ailleurs par un allégement correspondant,

et sans que la constitution interne et les précieuses traditions de l'école soient toujours sauvegardées.

Les mesures prises ont encore un autre désavantage : elles manquent de clarté et ne sont basées sur aucun principe constant.

Conclusion 2. — Il faut que des *conditions* nouvelles et appropriées soient mises à la reconnaissance des diplômes de maturité décernés par les écoles cantonales, de manière à :

1° Parer aux effets fâcheux des ordonnances fédérales actuelles sur la maturité ;

2° Permettre aux écoles d'approfondir le travail de véritable culture générale en mettant décidément fin à la surcharge des matières et à la multiplication des branches dans les classes supérieures. Pour opérer la transition des conditions actuelles aux nouvelles, il faut que toutes les conventions touchant la maturité soient dénoncées dans un délai convenable, mais pas trop court.

Conclusion 3. — La Confédération devra édicter une *ordonnance et un programme pour la maturité libre*, mais complètement séparés de la maturité scolaire, et où il ne sera tenu aucun compte de l'enseignement universitaire, pas plus que des exigences de telle faculté ou de telle profession.

Conclusion 4. — Il faudra préciser que tous les diplômes de maturité décernés par les écoles diverses énumérées plus bas, ainsi que tous les certificats de maturité fédérale libre, donneront accès aux facultés de médecine comme à l'Ecole polytechnique fédérale. De cette façon tomberont et l'examen spécial de latin pour futurs médecins pourvus de la maturité scientifique et l'examen spécial d'admission à l'Ecole polytechnique. En outre, il faudra arriver, par des tractations avec les cantons à université, à ce que tous les diplômes de maturité décernés par les écoles reconnues par la Confédération, comme ceux accordés par la Commission fédérale de maturité, donnent accès à toutes les universités suisses, et même si possible à toutes les facultés. Il faudrait aussi obtenir des cantons à université qu'ils renoncent à instituer

des examens particuliers de maturité « libre », c'est-à-dire que ces examens cantonaux ne fassent qu'un avec la maturité fédérale.

Conclusion 5. — Toutes les questions concernant la maturité et qui ressortissent à l'autorité fédérale seront réglées par une *unique commission de maturité*, rattachée au Département fédéral de l'Intérieur.

Cette commission devra comprendre au moins *un* représentant du Conseil de l'Ecole polytechnique et *un* de la commission des examens de médecine ; *deux* représentants des universités cantonales et *deux* des Ecoles secondaires cantonales.

Sa tâche consistera comme auparavant à veiller à l'exécution des conditions sous lesquelles les écoles sont « reconnues » par la Confédération. Il faudra qu'elle ait le droit exprès de s'assurer de l'état réel des écoles par des visites sérieuses. C'est elle qui, comme précédemment, proposera au Département de l'Intérieur de « reconnaître » telle ou telle école.

Cette commission devra encore réglementer les *examens de la maturité « libre »* auxquels elle procédera, examiner la valeur des diplômes de maturité étrangers et proposer au Département de l'Intérieur de les reconnaître ou non.

Conclusion 6. — Les certificats de maturité reconnus par la Confédération ne pourront contenir qu'une des trois appréciations « bon », « suffisant » ou « insuffisant », ou une des trois notes 1, 2 ou 3.

Conclusion 7. — On examinera si les cours de l'Ecole polytechnique fédérale ne pourraient pas commencer au printemps au lieu de l'automne.

Conclusion 8. — La Confédération encouragera les sections spéciales de l'Association suisse des maîtres de gymnases à établir des *modèles de plans d'études* qui seront proposés aux autorités scolaires et aux directeurs, *à titre purement facultatif et comme simples guides*.

Par contre, une loi fédérale sur l'enseignement secondaire

et des plans d'études obligatoires ne sont pas désirables et sortent des compétences fédérales en matière scolaire.

Conclusion 9. — Chaque type d'école ou chaque division d'école doit accorder une importance spéciale à un *groupe de quatre branches principales.* Extérieurement d'abord, cette importance se marquera par l'attribution à chacune de ces branches principales d'un minimum de trois heures hebdomadaires d'enseignement dans les trois classes supérieures. Au contraire de ce qui s'est fait jusqu'à présent, il ne s'agit pas d'augmenter en quantité la matière enseignée, mais de l'approfondir, de façon que l'élève puisse se l'assimiler par un travail personnel et la mettre en pratique par des exemples et des exercices.

Il est prévu pour le moment *trois types d'écoles* : 1° le *Gymnase classique* (A) avec comme branches principales la langue maternelle, le latin, le grec et les mathématiques ; — 2° le *Gymnase moderne* (ou des *langues modernes*) (B), avec comme branches principales la langue maternelle, la 2me langue nationale, l'anglais ou la 3me langue nationale et les mathématiques ; — 3° le *Gymnase mathématique et scientifique* (C), avec comme branches principales la langue maternelle, les mathématiques, l'histoire naturelle et la physique. — En outre, on admettra parmi les types d'écoles reconnus le « *Realgymnasium* » déjà existant (D), avec comme branches principales la langue maternelle, la 2me langue nationale, le latin et les mathématiques. Il faudra laisser la possibilité d'augmenter ou de diminuer, après expérience faite, le nombre de ces types scolaires. Mais les écoles secondaires à but spécial, c'est-à-dire professionnel, ne seront pas reconnues par la Confédération comme écoles pouvant décerner la maturité. Les cantons garderont la faculté d'accorder aux diplômés de ces écoles un accès restreint à l'université, le droit de suivre certains cours en rapport avec leurs études précédentes.

Conclusion 10. — Le nombre des leçons obligatoires ne doit pas dépasser 30 par semaine.

Conclusion 11. — On ne pourra enseigner simultanément dans les trois classes supérieures plus de 10 branches obliga-

toires différentes, dont 8 au plus de caractère « scientifique » [les 2 branches restantes ne pouvant être que le chant, la gymnastique ou les travaux manuels].

Conclusion 12. — Le *plan d'études* d'une école secondaire devra embrasser au moins 6 années d'enseignement.

Conclusion 13. — Dans la dernière année d'études, il faudra réserver au minimum *3 heures pour l'histoire et 2 heures pour la géographie économique.* On exigera de chaque école la preuve que l'enseignement de l'histoire ne porte que sur l'histoire générale et l'histoire suisse dès 1815 ; on y étudiera entre autres les grands problèmes politiques, surtout de la politique suisse, ainsi que les côtés les plus importants du développement économique de notre époque. En outre, basé sur l'enseignement antérieur de la géographie physique, on fera comprendre à l'élève les rapports qu'il y a entre les phénomènes économiques d'un côté, la nature du pays et les conditions géographiques en général de l'autre. Tout cet enseignement devrait se proposer comme but supérieur d'éveiller le sentiment de la solidarité qui nous unit aux générations passées comme à nos contemporains. La matière de ces deux enseignements devra être nettement séparée, mais ils devront collaborer au même but. Aussi le mieux serait-il de les confier au même maître.

Conclusion 14. — On donnera dans toutes les classes *au moins deux heures d'exercices physiques par semaine.* Le diplôme de maturité portera aussi une note d'aptitude aux exercices corporels [gymnastique ; mais cette appréciation, comme c'est le cas pour la note de dessin par exemple, n'aura pas d'effet décisif sur l'attribution ou le refus du diplôme de maturité.

Conclusion 15. — Toute école secondaire doit assurer à tous ses élèves la possibilité d'étudier les éléments de la *troisième langue nationale,* de suivre l'enseignement du *dessin* jusqu'à la fin de ses études, de prendre un cours de *géométrie descriptive* et de travailler dans un *laboratoire de chimie.*

Conclusion 16. — Les ordonnances fédérales ne devront aucunement réglementer les conditions de forme auxquelles sera soumise l'attribution de la maturité par les écoles ; elles devront s'abstenir de toute pression pour faire admettre au programme de tel degré une branche quelconque (sauf s'il s'agit de branches principales), ou pour faire continuer l'étude de telle matière jusqu'à la fin des études.

Conclusion 17. — 1. Pour la *maturité « libre »*, un *règlement spécial* sera publié, fixant trois variétés de diplômes de maturité, pour correspondre aux trois types principaux d'écoles reconnues.

2. Il faudra de même établir *trois programmes* de maturité, qui ne se borneront pas à énumérer en formules les matières à connaître, mais qui devront préciser avant tout la capacité réelle qu'on exigera des candidats.

3. Les *examens* pour l'obtention de la maturité auront lieu par arrondissements dans les écoles secondaires existantes, sous la surveillance d'un membre de la commission de maturité, ou d'un délégué désigné par elle. Le choix des écoles qui seront le siège d'examens, ainsi que l'attribution des candidats à l'un ou l'autre de ces « fors » est de la compétence absolue de la commission de maturité.

4. La situation de l'école secondaire après l'adoption des conclusions.

Voici comment je me représente la situation qui résulterait, pour nos écoles secondaires, de l'adoption de mes conclusions :

1. Au lieu d'une commission pour la maturité fédérale des médecins et d'une autre pour l'examen d'entrée à l'Ecole polytechnique, il n'y a plus qu'une seule *commission de maturité.* Elle a pour tâche de recevoir les inscriptions des candidats à la maturité qui n'ont pas fait régulièrement leurs classes, de les grouper pour leur examen et de leur désigner l'école où ils le passeront ; enfin, de se faire représenter aux épreuves par un délégué. Elle a le droit de s'assurer, par des visites d'écoles et par l'examen des programmes scolaires,

que les écoles remplissent les conditions auxquelles la Confédération les autorise à délivrer un diplôme de maturité valable sans restriction dans toute la Suisse.

2. Un *règlement* précise les épreuves de la maturité « libre » et un triple *programme* décrit ce qu'on exige des candidats comme préparation et comme culture. Pour les élèves des écoles secondaires suisses, on fixe les *conditions* précises de leur accession à la maturité. Ces trois ordonnances de l'autorité fédérale remplacent le Règlement de 1906 pour la maturité des médecins, qui réglementait en même temps la maturité « libre » et la maturité scolaire, ainsi que le règlement de 1908 pour les examens d'admission à l'Ecole polytechnique fédérale. Une *liste officielle* énumère toutes les écoles secondaires que la Confédération autorise à décerner des certificats de maturité valables pour toute la Suisse. Ces nouvelles dispositions ne tiennent aucun compte des besoins spéciaux des facultés de médecine et de l'Ecole polytechnique. A part cela, on publie, avec l'aide de la Confédération, une série d'*exemples de plans d'études* destinés à faciliter aux autorités scolaires et aux directeurs l'établissement de leurs programmes ; ces plans d'études, purement facultatifs, doivent être élaborés par des gens du métier.

3. Il est créé un *formulaire* uniforme pour le diplôme de maturité, un *certificat suisse de maturité*. Cette uniformité n'empêche naturellement pas de spécifier le genre d'études (*type* scolaire) suivies par le diplômé. L'échelle des appréciations se limite aux notes 1 à 3. Outre les notes obligatoires, le certificat peut fournir des indications sur tel enseignement libre suivi par le candidat (italien ou géométrie descriptive, par ex.), ou, dans la maturité libre, sur le résultat d'épreuves volontaires subies par le candidat. Ce formulaire uniforme remplace avec avantage les anciens certificats, différents pour chaque canton et pour la maturité fédérale, et qui donnaient à l'étranger une fâcheuse impression d'éparpillement et d'obscurité.

4. Les examens de la *maturité « libre »* sont confiés à l'école sous la surveillance d'un membre de la commission de maturité. Mais les candidats ne savent jamais à l'avance dans quelle école on les appellera à subir leurs examens. Ceux-ci prennent plus de temps qu'avant ; les épreuves écrites et

orales se font à quelques jours de distance. Ainsi, le rôle de la chance et l'importance du savoir encyclopédique de détail sont moindres qu'autrefois. Par contre, le candidat peut choisir librement le genre d'épreuves qu'il préfère subir : classique, moderne ou mathématique-scientifique. Son choix dépendra fortement des études universitaires auxquelles il veut se vouer.

5. Les écoles secondaires sont classées en *types* scolaires qui peuvent être réunis en un seul organisme (comme dans certaines écoles cantonales ou communales supérieures), ou qui ont chacun leur existence propre. Une concentration plus marquée de l'enseignement sur 4 branches principales leur permet de réduire le nombre des disciplines et celui des leçons dans les classes supérieures. L'école secondaire comprendra au moins 6 années sur les 12 que compte en moyenne la scolarité totale. Le début des cours à l'Ecole polytechnique fédérale, et par suite dans toutes les écoles, est fixé au printemps. Dans les classes supérieures, l'enseignement s'attachera surtout — à part les 4 branches principales particulières à chaque type — à tout ce qui touche à la connaissance de l'homme et de sa vie physique, intellectuelle et sociale. Les écoles secondaires resteront aussi éloignées que possible de toute « uniformisation » rigide, mais elles auront toujours en vue un but commun, et un même esprit inspirera ainsi tout leur travail.

6. L'élève ne sera plus jalousement préparé, comme devant, à des études universitaires spéciales, si bien qu'en sortant d'une certaine école il ne pouvait entrer que dans telle faculté. Celui qui aura passé par un enseignement secondaire régulier ou qui aura prouvé, par un examen de maturité, qu'il est qualifié pour le travail intellectuel dans certains domaines aura libre accès à *toutes* les facultés. Il devra peut-être compléter son savoir dans telle ou telle spécialité pour un examen universitaire, mais il sera par contre libéré des entraves étroites qu'imposaient les formes rigides de l'organisation scolaire ; il pourra ainsi acquérir librement et à sa guise les connaissances nécessaires à ses études. La maturité latine imposée aux futurs médecins comme aux étudiants d'autres facultés se trouve ainsi supprimée. Le latin reste encore dans les écoles un instrument précieux de développement intellec-

tuel, mais n'est plus le « sésame » fatidique qui seul ouvrait l'accès de la plupart des études universitaires. Les portes des diverses facultés sont ouvertes, non pour les incapables qui y pénétraient par le hasard de leur domicile ou de leur situation économique, mais pour les élèves vraiment doués et de toutes les conditions sociales. L'immatriculation comme étudiant régulier reste liée à des conditions, dont la première est la capacité intellectuelle. Mais cela ne résout pas encore la question de savoir comment les universités pourront ouvrir, aux affamés de savoir de tout âge, de toute profession et des deux sexes, les trésors intellectuels dont l'administration leur a été confiée. Il y a là encore de grandes tâches à aborder et de larges horizons à découvrir.

L'esprit général de mes propositions peut en somme se résumer ainsi : *pour les écoles secondaires* : unification du but et de certaines formes, mais respect absolu du développement individuel de chacune ; — *pour les conditions de maturité* : plus d'ordre et de clarté que dans l'état de diversité presque chaotique d'aujourd'hui ; — *pour les élèves* sortant de l'école secondaire : le plus grand choix de chemins conduisant à l'université, mais aussi pas de chemin ouvert sans un travail intellectuel intense.

(*Traduction de P. Martin.*) Dr ALB. BARTH.

Les écoles ménagères dans le canton de Fribourg.

Aperçu historique.

Vingt-cinq ans auront fui, vienne octobre prochain, depuis le jour où le Parlement suisse était nanti d'un rapport du Conseil fédéral sur un postulat de M. le landamman Wirz. L'honorable représentant de l'Obwald au Conseil des Etats avait, en effet, proposé, quelque temps auparavant, que la Confédération s'intéressât aux établissements voués à la formation pratique de la jeune fille. Du message fédéral est né l'arrêté du 20 décembre 1895, qui autorise le pouvoir central à appliquer par analogie la réglementation de l'enseignement professionnel à une partie non moins importante de l'éducation populaire : l'enseignement de l'économie domestique et l'instruction professionnelle à donner à la femme. Les nouvelles dispositions prévoyaient en outre que, dans l'octroi des largesses fédérales, « on s'attacherait à tenir compte, autant que possible, des besoins des classes les moins aisées de la population ».

L'intervention fédérale en ce domaine s'exerça avec une remarquable efficacité. Elle a provoqué cette floraison rapide d'œuvres professionnelles féminines dont le nombre et la variété placent notre pays au premier rang des nations qui ont inscrit la formation pratique du sexe parmi les plus hautes préoccupations de l'Etat moderne. Le royaume de Belgique nous avait précédé dans cette voie. En 1889, son Ministère de l'agriculture et de l'industrie demandait aux administrations provinciales et communales de l'aider à pro-

curer aux filles d'ouvriers, par la création de classes ménagères, l'instruction appropriée aux exigences des temps et aux conditions de la vie. Le retentissement de ces décisions fut aussi prolongé chez nous que dans le noble pays de la Meuse et de l'Escaut. En dépit de son tardif départ, la Suisse, semble-t-il, eut bientôt pris de l'avance, à en juger par la proportion du nombre des institutions. Puissance d'une idée féconde sans doute, mais aussi saine émulation dont notre patrie est redevable à son organisation fédéraliste, mais sage compréhension des nécessités actuelles : voilà les raisons de la vitalité d'une semence qui a trouvé dans le vieux sol helvétique tous les éléments utiles pour germer et prospérer.

Comparons la situation de l'enseignement féminin entrevue dans le rapport de 1894 à celle qui ressort de la plus récente statistique ; mettons en regard le chiffre des subsides présumés pour l'exercice des débuts et le sommaire des allocations servies aujourd'hui aux multiples écoles et cours surgis un peu partout dans les cantons. Nous pourrons alors mesurer la force d'expansion d'une œuvre d'avenir qui apparaissait, il y a un quart de siècle, comme simplement désirable et opportune.

On comptait en Suisse, en 1894, 72 écoles de perfectionnement et 31 cours professionnels pour jeunes filles. Selon l'état dressé en automne 1918, ces nombres se sont presque décuplés. En chaque canton confédéré, l'idée est en marche justifiant l'espoir de l'autorité fédérale lorsqu'elle souhaitait : « L'allocation des subsides doit se rattacher à la condition que l'enseignement de l'économie domestique soit rendu accessible à tout jamais aux sphères les plus étendues du peuple suisse. »

La nomenclature de nos écoles ménagères et professionnelles, si révélatrice qu'elle soit des succès du meilleur féminisme, si pleine d'agrément qu'elle se présente à qui n'enregistre que les nombres, décèle, pourtant, aux yeux de l'observateur, une bigarrure capable de devenir une entrave aux progrès futurs.

Autant d'écoles et de cours, autant de types différents : les uns destinés aux adultes, d'autres aux apprentis, d'autres encore aux élèves primaires et secondaires. Dans la plupart des cas, l'assistance est volontaire et rares sont les établisse-

ments qui ont admis l'obligation de la fréquentation. Ici, l'on a adopté le système des cours diurnes ; ailleurs, la préférence est donnée aux leçons du soir. Sous le rapport du programme, les divergences s'accusent au point que l'on se trouve en présence de vingt formes d'institutions visant toutes, cependant, à l'instruction pratique de la femme. Variété aussi dans le nombre des maîtres attachés à chaque école, dans leur préparation, dans la durée et l'étendue des cours. Par l'action inlassable de ses experts et par le « guide » qu'il a édité sur la conduite des écoles ménagères, le Département fédéral de l'économie publique s'efforce d'apporter quelque harmonie en cette macédoine et de remédier aux conséquences de la liberté absolue qui présida à la naissance de tant d'œuvres recommandables et populaires.

Il existe, pourtant, ici ou là, des groupes dotés d'une base commune et d'une organisation uniforme assez large, au surplus, pour permettre à l'esprit d'initiative d'agir et de satisfaire aux besoins régionaux. Ainsi paraît-il en être des cours complémentaires de tenue de ménage en Thurgovie ; ainsi se présentent également les écoles ménagères fribourgeoises. A défaut d'autres mérites intrinsèques et transcendants, ces écoles se signalent à l'attention des amis du perfectionnement féminin par une structure homogène et par la fréquentation obligatoire, deux conditions essentielles qui suffiraient à assurer l'épanouissement de l'enseignement ménager et à en garantir le succès. C'est à ce titre et pour cette unique raison que l'*Annuaire de l'instruction en Suisse romande* leur consacre aujourd'hui une simple et rapide monographie.

Leurs débuts.

Qui croirait que le Père Girard dont s'honore l'École romande peut être placé en tête des précurseurs des classes ménagères fribourgeoises ? Il fut le traducteur d'une attachante nouvelle [1], publiée en Allemagne vers 1817, sous le titre : « Le Val d'Or. » On y lisait l'action heureuse de deux époux qui, par l'école, les cours d'adultes et surtout les leçons de tenue du ménage, transformèrent leur village et le condui-

[1] TSCHOKKE. *Das Goldmacherdorf.*

sirent à un haut degré de prospérité. Mais, au point de vue qui intéresse ici, le P. Girard restera un devancier parce qu'il avait entrevu, il y a plus d'un siècle, le rôle d'une école d'instruction domestique. Sous son influence, le gouvernement de Fribourg organisant les écoles rurales, institua des cours périodiques pour les jeunes filles qui avaient terminé l'école journalière et partageaient déjà les travaux de la famille. Ces cours de répétition devaient se donner durant la morte saison et aux jours de congé de l'école quotidienne. Il fut ordonné que les deux sexes tenus de les suivre ne devaient point s'y trouver réunis. Tentative infructueuse et incomprise, hélas ! elle n'en reste pas moins un geste honorable des lointains législateurs qui avaient partagé les vues du moine progressiste !

Bien plus tard, l'idée reprise par M. le professeur Horner, provoqua, vers l'année 1885, la revision du programme du brevet de capacité pour les institutrices qui virent s'ajouter à leurs cours normaux des exercices pratiques dans les divers travaux des femmes, y compris l'art culinaire.

Mais les débuts effectifs du nouvel ordre scolaire ne remontent, chez nous, qu'à 1898. Il n'existait alors, en pays de Fribourg, que deux écoles ménagères, celles de Belfaux et de Châtel, fondées par l'initiative privée et fonctionnant sans contrôle ni subside de l'Etat. A cette époque intervint la réforme de l'enseignement des travaux à l'aiguille à l'école primaire. Cours d'instruction pour les institutrices, méthode simultanée, programme gradué et pratique, service d'inspection établi, ouverture d'un dépôt de fournitures pour les classes d'ouvrage, telles furent les étapes d'une transformation qui porta les meilleurs fruits et constituera bientôt le fondement solide sur lequel s'élèvera l'édifice entrevu par le Père Girard.

Aux deux cours du début vinrent s'adjoindre cinq classes ménagères nouvelles, à Romont, à Estavayer, à Gruyères, à Tavel et à Orsonnens. Entre temps, la société d'utilité publique des femmes ouvrait à Fribourg un internat pour la formation des futures maîtresses de maison. Le prompt développement de cet établissement suggéra à sa principale fondatrice, Mme de Gottrau-Watteville, l'idée d'y juxtaposer une section normale destinée à la préparation d'institutrices pour

l'enseignement ménager. Création opportune s'il en fut, c'est parmi ses élèves, après un cours de onze mois et des épreuves instituées par la Direction de l'Instruction publique, que se recruta le personnel de nos cours ménagers. Aussi treize nouvelles écoles virent-elles le jour en 1905, suivies de deux, en 1906, et de dix, l'année suivante. A l'occasion du 1er congrès international d'enseignement ménager tenu à Fribourg en 1908, les 31 écoles de cette première période possédaient un effectif de 1019 élèves. Aujourd'hui, c'est à 2200 jeunes filles que quarante-cinq écoles donnent une formation pratique d'économie domestique et il suffira d'y ajouter une quinzaine de classes pour que toutes les régions de notre terre fribourgeoise soient pourvues d'établissements dont, partout, on proclame les bienfaits.

Et pourtant nos modestes classes ménagères ne se sont point établies sans contradiction. Tant que la fréquentation demeurait facultative et que leurs leçons n'attiraient que les seules jeunes filles de familles aisées, la paralysante indifférence du grand nombre resta leur unique pierre d'achoppement. Lorsque fut décrétée l'obligation, l'indifférence se mua en hostilité. Ouverte ou sournoise, l'opposition n'a point réussi à enrayer leur marche : nos cours ménagers ont surmonté tous les obstacles et, « aujourd'hui, en plaine roulant, rien ne pourrait les arrêter ». De telles épreuves, au surplus, ont été les compagnes obligées de tout progrès à ses débuts. Qu'elles soient donc bénies si, le trempant par la lutte, elles lui laissent comme un gage de résistance et de durée.

Le statut légal.

Les écoles ménagères fribourgeoises ont été prévues par la loi additionnelle du 10 mai 1904 qui dispose :

« Les élèves émancipés de l'école primaire sont astreints à fréquenter les cours de perfectionnement.

» Les cours pour jeunes filles sont établis par régions.

» Leur organisation est fixée par le règlement général. »

Le statut intégral des écoles ménagères est renfermé dans ces quelques lignes sobres, mais claires et suffisantes. Tout s'y trouve : le droit à l'instruction complémentaire garanti aux deux sexes, le principe de la création des écoles ména-

gères, l'obligation de leur fréquentation, leur établissement par région, contrairement à la pratique antérieure qui laissait les cours complémentaires pour jeunes gens dans le cadre des cercles scolaires, enfin le renvoi à un règlement général de tous les détails de l'organisation.

En adoptant ces dispositions qui se distinguent par leur netteté autant que par leur concision, le législateur fribourgeois a voulu sans doute manifester sa confiance au pouvoir exécutif. Et, s'il a réservé au règlement les précisions nécessaires, c'est parce que la matière était trop neuve encore et privée du contrôle de l'expérience pour être immédiatement cristallisée en des formes légales. Aussi bien, les plus courtes lois sont les meilleures, dit un adage populaire qui a trouvé ici une heureuse application.

Le Grand Conseil de Fribourg a montré, en la circonstance, sa haute compréhension des besoins nouveaux et les événements actuels qui ont une si profonde répercussion dans l'ordre économique n'établissent-ils pas qu'il fut bien inspiré? Il est en droit de se rendre le témoignage qu'en votant le statut des écoles ménagères, — en dépit de difficultés à prévoir et aujourd'hui aplanies, — il a contribué davantage au bien général des familles et au progrès matériel du pays que s'il avait eu à consacrer à nouveau l'existence des cours de répétition destinés à la jeunesse masculine, quelles qu'en soient d'ailleurs l'importance et l'utilité.

La base étant posée, on ne tarda pas à élaborer le règlement général qui a vu le jour le 10 juin 1905 et dont une application constante de quinze ans proclame les mérites. Les constatations faites, à ce propos, par la grande majorité du personnel qu'il régit, celles des inspectrices scolaires mieux placées encore pour exprimer une opinion vécue, sont corroborées par les vœux du congrès international de Gand qui a marqué sa préférence pour les formes les plus simples et les plus pratiques en matière d'organisation de l'enseignement ménager.

La reproduction de ce règlement, même sans commentaire, pourrait suffire à remplir le but que nous nous sommes proposé. Nous n'aurions garde de restreindre ainsi notre tâche. Qu'on nous permette donc d'envisager certains points essentiels qui apparaitront comme la marque distinctive de nos

écoles et qui leur ont valu, ici ou là, quelques bienveillantes appréciations.

L'organisation.

C'est d'abord le siège de l'école et la détermination de la région à pourvoir d'un cours complémentaire qui doivent un instant retenir notre attention.

Il a été prévu que le écoles ménagères seront établies « successivement » dans les différentes régions embrassant chacune, en principe, toutes les communes comprises dans un périmètre tracé depuis le centre scolaire avec un rayon de quatre kilomètres.

Successivement? C'est sur cet adverbe à l'allure si anodine que s'appuie le principal grief invoqué contre l'enseignement ménager. N'y trouve-t-on pas, cependant, la meilleure explication de ses développements graduels et de sa rapide diffusion au cours de quinze années. Prévoir cette marche par étape, cet échelonnement de l'effort et de la dépense, qu'est-ce autre chose qu'obéir à la sagesse créatrice de tant d'œuvres d'avenir et de durée et dont les phases bibliques de la Genèse s'offrent à la pensée comme la plus haute image. On n'improvise pas un personnel complet de classes ménagères; la question de leurs locaux et de leur aménagement ne se résout pas d'un trait de plume; la collaboration du temps et de l'expérience est requise pour la fixation de multiples détails d'organisation. Et pourtant que de reproches fulminés à propos de cette disposition? « Pourquoi obliger nos filles à suivre les cours ménagers quand tant d'autres en sont affranchies? » — « La loi doit être égale pour tous! » — « Que la fréquentation soit libre tant qu'elle ne pourra être imposée uniformément. »

Vainement il fut répondu que l'école ménagère est un bienfait, que les seules jeunes filles qui en sont privées auraient des motifs de se plaindre; vainement on aurait ajouté: « Renoncez-vous aux soins de votre docteur parce qu'aucun médecin n'habite la contrée voisine? — La loi du Christ n'obligera-t-elle les chrétiens que dès le jour de la conversion du dernier idolâtre? » Il y a des thèses perdues. La prévention n'en persista pas moins à critiquer l'autorité qui, moins puissante que les fées des vieux contes, n'avait pas su faire surgir

à la fois, d'un coup de baguette, toutes les écoles ménagères prévues pour les diverses régions du pays.

Les faits devaient être plus éloquents et persuasifs. Des jeunes filles habitant des contrées où les cours complémentaires étaient encore inconnus se sentaient prétéritées. Bien vite, elles se rendent, comme jadis Mahomet, non à la montagne, mais à l'école lointaine, pour y suivre assidûment, malgré la longueur du chemin et les intempéries, des leçons qui avaient été instituées pour d'autres et dont elles reconnaissaient toute la valeur. Comment résister à la suggestion d'une si vaillante jeunesse ? La montagne se laissa convaincre : les écoles ménagères se sont multipliées et la distance extrême de quatre kilomètres qu'on trouva tout d'abord excessive, perdit de sa force d'argument.

Avant d'appliquer sur la carte le compas ouvert avec un écartement correspondant au rayon réglementaire, il n'est pas sans intérêt de savoir comment cette mesure de quatre kilomètres fut déterminée.

Pour faciliter la fréquentation, on a prévu que chaque élève libérée des classes primaires suivra, un jour par semaine pendant deux ans, les cours de l'école ménagère avec le groupe auquel elle sera attribuée. D'autre part, chaque groupe ne saurait compter plus de douze participantes si l'on veut garantir le succès de l'enseignement. Ainsi, une école de 60 élèves compte cinq escouades se rendant chacune en classe un jour par semaine. D'après ces normes, il fut aisé de conclure que la population d'une région pouvait s'élever à quelque trois mille habitants. Cette donnée n'est certes pas rigoureuse et absolue ; elle souffre des tempéraments dictés par les circonstances : superficie des communes, circonscriptions paroissiales qu'à bon droit on estima intangibles, affinité des populations, limites linguistiques ou administratives.

D'autre part, la formation des cercles régionaux se compliquait encore du fait que, hormis les villes, le canton ne possède guère d'agglomérations pouvant justifier la possession en propre d'une école. Nos communes rurales ont, dans leur généralité, une population restreinte et leur répartition topographique est des plus disséminées. C'est à telles enseignes que la plupart des cours devaient nécessairement grouper tour à tour des élèves appartenant à diverses localités.

Enfin, — difficulté nouvelle, — les centres ne correspondaient pas tous au gré des désirs pour constituer le siège scolaire, et la question des locaux disponibles, entrant aussi en jeu, accroissait la complication. Dans la plupart des cas, la solution fut trouvée sans compas, grâce au bon vouloir des intéressés qui ont le droit de redire, en le modifiant légèrement, ce vers d'un poète :

Par l'entente tout plaît, tout s'unit, tout s'arrange ;

et aucune jeune fille ne fut mise, en raison de la distance, dans l'impossibilité absolue de suivre le cours complémentaire créé pour sa région. Là même où l'établissement du siège scolaire dans une localité propice ne se conciliait pas avec l'éloignement de groupes d'habitations de la périphérie, on obvia à cet inconvénient par l'institution de deux centres régionaux. Ainsi l'institutrice ménagère se trouve dans l'obligation de s'y rendre alternativement et d'y donner ses leçons à des participantes qui, pour fréquenter l'école unique de la région, eussent été astreintes à un déplacement excédant le rayon réglementaire de quatre cinquièmes de lieue.

Sous le rapport matériel, le règlement renferme d'autres prescriptions non moins justifiées. La commune du siège de l'école, dispose-t-il, fournit gratuitement, avec les locaux des cours et le logement de la maîtresse, un emplacement convenable pour l'établissement d'un jardin. Mais les dépenses scolaires autres que le traitement, qui est à la charge du canton et de la Confédération, sont réparties équitablement entre toutes les communes du cercle. La prestation des locaux, si coûteuse qu'elle fût dans certains cas spéciaux, a été comprise et acceptée avec empressement par les communes qui avaient, en retour, l'avantage de posséder l'institution à proximité du domicile de leurs jeunes ressortissantes. On s'ingénia à les aménager sans frais considérables, ici dans une école désaffectée, là dans une maison particulière ou un vieil édifice communal, ailleurs dans les dépendances ou le sous-sol de nouveaux bâtiments scolaires construits en grand nombre durant la période qui précéda la guerre. Contraste évocateur qu'offre cette classe ménagère confortablment logée en des salles modernes, non loin d'une installation semblable abritée au rez-de-chaussée d'un vieux manoir, et de sa

succursale qui se gîta sous le toit d'une humble demeure des champs, où ne s'accomplit pas moins une utile besogne. En règle générale, chaque classe comprend une cuisine spacieuse avec une annexe servant comme réfectoire et salle de repassage, et une pièce pour les leçons de coupe, de confection, de raccommodage et les cours théoriques.

Quel que soit le cachet que communiquent à nos écoles ces locaux si différents, on s'est appliqué, en les aménageant, à respecter un vœu du congrès de Fribourg : « L'installation d'une école ménagère, soit urbaine, soit rurale, doit correspondre aux besoins de l'enseignement collectif en demeurant aussi simple que possible et en reproduisant autant que faire se peut le milieu familial de la généralité des élèves. » C'est l'adaptation au milieu qu'il fallait observer pour éviter le reproche de dépayser les jeunes filles. Aussi, dans le choix du mobilier, de l'outillage, de la batterie de cuisine, la simplicité est-elle recommandée. Des catalogues ont été dressés qui ne renferment que des articles d'une utilité incontestable et qui ont servi de guide à l'occasion des achats de première installation, Il a été prescrit que le complément ou le renouvellement du matériel s'effectuera selon les directions des inspectrices. N'importe-t-il pas, en effet, que les participantes des cours ménagers retrouvent dans leur classe quelque chose du « chez soi » ? C'est au moyen des instruments usités au logis familial qu'on les initiera aux procédés les plus recommandables, aux secrets utiles à connaître dans les multiples activités domestiques. En se présentant comme un prolongement de la vie du foyer, en s'identifiant en quelque sorte à l'intérieur du plus grand nombre des élèves, l'école devient la collaboratrice des parents et cette condition, respectée partout où l'on a tenu à faire œuvre pratique et durable, s'est révélée comme une garantie du succès.

La fréquentation.

Qu'il nous soit permis de rappeler que, en vertu du règlement, toutes les jeunes filles émancipées de l'école primaire et domiciliées dans une des communes du cercle sont astreintes à la fréquentation de l'école ménagère et sont tenues de s'y présenter spontanément.

Les dispositions suivantes doivent également être soulignées :

« Le programme de l'enseignement comporte deux années d'études. Les élèves de l'une et l'autre années sont divisées en groupes de douze au maximum. L'année comprend donc, pour chaque groupe, quarante jours effectifs de classe et quatre-vingt, le cours complet.

» Chaque élève doit suivre les leçons de l'école ménagère un jour par semaine avec le groupe auquel elle est attribuée.

» La classe commence à huit heures du matin ; elle se termine, au plus tard, à quatre heures et demie en hiver et à six heures en été.

» L'élève qui n'a pas obtenu la note suffisante exigée à l'examen de clôture de deuxième année, peut être astreinte à répéter cette classe. »

Ces prescriptions sont si claires et si plausibles qu'elles dispensent d'explications. Néanmoins, on conviendra sans peine que le temps scolaire effectif est très limité quand on le place en regard de l'étendue du programme et qu'il importait d'obtenir une fréquentation régulière si l'on voulait assurer la fin pour laquelle l'école ménagère est créée. Les débuts à cet égard ne furent pas heureux. Non seulement le cours n'atteignait qu'une sélection d'élèves, mais encore les participantes bénévoles en prenaient à leur aise avec le conseil de l'assiduité. L'insuffisante fréquentation devint la plainte générale ; la loi y mit ordre en proclamant l'obligation et le règlement garantit son efficacité en prévoyant des amendes de dix centimes pour chaque arrivée tardive non justifiée et de 40 centimes à 1 fr. 20 pour toute absence illégitime d'une journée entière.

Si vexatoire qu'apparaisse encore aujourd'hui cette mesure aux yeux des admirateurs des beautés de la liberté individuelle, elle restera le dernier mot du progrès en matière d'instruction populaire. Nos déboires d'antan ont été décrits dans un rapport fribourgeois présenté au Congrès international de Gand ; nous en détachons ce passage :

« Au moment où j'écris ces lignes, je songe à une école qui, malgré tous les appuis, a vu des défections compromettre son avenir. Las de l'insuccès de sa propagande dans

certains milieux indigents, où l'idée d'une formation ménagère des jeunes filles devait être accueillie comme un bienfait, son comité proposa à l'autorité supérieure de décréter la fréquentation obligatoire. Cette suggestion reçut un accueil empressé ; une loi fut votée et la régularité, l'universalité de la fréquentation forment, aujourd'hui, le principal élément de progrès de nos écoles. Les absences sont inscrites, les amendes sont perçues et, mieux encore, se raréfient de plus en plus. Est-ce à dire qu'il faille négliger les autres facteurs dont j'évoquais tout à l'heure l'utilité, puisqu'ils concourrent à adoucir l'obligation dans ce qu'elle peut avoir de pénible... »

Aussi bien, la fréquentation obligatoire fit l'objet des vœux ardents de tous les vrais amis de l'enseignement ménager. Les congrès de Fribourg et de Gand en proclamèrent la nécessité et, précédemment, un apôtre de l'éducation domestique des jeunes filles, Mme Emma Coradi-Stahl, l'une des femmes les plus éminentes de la Suisse, avait défendu en 1903, avec sa haute compétence d'expert fédéral de l'enseignement professionnel féminin, l'idée de l'enseignement obligatoire de la cuisine pour toutes les jeunes filles, lors de sa conférence sur les « Obligatorische Hochschulen », donnée à la Société d'utilité publique du canton de Zurich.

Mais le temps fait son œuvre : l'obligation est en marche et, encore que notre exemple soit peu probant parce que restreint, il s'est produit tels événements qui en soulignent l'opportunité. A une époque comme celle où nous vivons, qui a vu de grands peuples renoncer, pour la sauvegarde nationale, à la liberté individuelle, considérée jusqu'alors comme un palladium ; qui a admiré les merveilles produites par l'obligation dans la défense des fronts, autant que dans l'organisation civile de l'arrière ; qui a vécu ces mesures exceptionnelles, ces pleins-pouvoirs, ces restrictions au moyen desquelles on ligottait la pauvre humanité, assistant effarée aux hécatombes de tant de jeunes gens astreints à verser leur sang pour la défense de leurs foyers ; à une telle époque, la crainte de l'obligation est pusillanime. On ne comprendrait pas qu'elle ne puisse être appliquée à des jeunes filles qui, de propos délibéré, refusent de consacrer un jour hebdomadaire pendant deux ans à leur formation pratique de ménagères et

de futures maîtresses de maison, alors que cette formation n'est que le complément indispensable et le couronnement de l'instruction primaire obligatoire depuis plus d'un siècle, en même temps que le pendant des cours de perfectionnement imposés à la jeunesse masculine.

Aux objections que soulèveront longtemps encore contre le principe de la fréquentation obligatoire des cours ménagers, les partisans des libertés absolues, le Ier congrès d'enseignement ménager a donné une réponse victorieuse dans sa 32me conclusion formulée comme suit :

« Etant données la remarquable valeur et la vertu éducative de l'enseignement ménager, il n'est pas une catégorie de femmes à laquelle la science ménagère ne soit nécessaire. Dès lors, le cours ménager doit être accessible à la généralité des jeunes filles et il est désirable que la fréquentation en soit rendue peu à peu obligatoire. »

Dotés ou non de cet avantage, les cours complémentaires féminins n'en seront pas moins l'objet de maintes critiques, celle notamment de la distance que doivent parcourir pour les fréquenter les participantes domiciliées dans les communes extrêmes. Ce grief n'est guère soutenable quand on envisage le parcours également long effectué par ces mêmes jeunes filles qui se rendent, chaque dimanche, à l'église de leur paroisse et celui que la loi impose à de nombreux enfants pour se rendre à l'école primaire la plus rapprochée de leur demeure. Aurait-on, au surplus, ouvert une école ménagère, voire même adopté le système transitoire des cours itinérants à l'usage de chaque hameau, la source des reproches ne serait point tarie. On en viendrait peut-être à accuser nos institutions permanentes de constituer un danger pour les mœurs et la foi. Déjà l'insinuation s'est produite que les longs déplacements pourraient mettre en péril la vertu des jeunes filles. Le règlement semble l'avoir pressentie lorsqu'il imposa la clôture des cours de la séance du soir, à quatre heures et demie au plus tard pendant la période hivernale, — protection du jour — et quand il conseille — protection des personnes — la constitution de groupes au moyen d'élèves de la même contrée. Il est une autre protection dont la haute moralité n'échappera à personne, celle qui naît du but poursuivi par la fréquentation de l'école ménagère. Les jeunes

filles qui en suivent les leçons ont entendu la voix du devoir qui les y convie et cette préoccupation est déjà une sauvegarde. Quand elles rentrent chez leurs parents, n'est-ce pas mieux encore? On leur a enseigné la loi du travail, le prix de la vertu, le respect de soi-même, l'amour de la famille ; on les a prémunies contre la contagion des mauvais exemples, contre la vanité, l'indolence, l'égoïsme. O conseils d'une institutrice zélée, vous leur reviendrez en foule sur le chemin du retour, vous les pénétrerez de votre force agissante et peuplerez leur pensée pour, s'il était besoin, en dissiper le trouble et y ramener la sérénité ! Quels faits répréhensibles se sont jamais produits sur la route de l'école ménagère ? C'est une voie du bien et il faut désirer que les multiples chemins qui sollicitent aujourd'hui la jeunesse lui soient tout aussi bienfaisants et secourables.

Que si l'école distribue un enseignement normal et pratique, les parents ne tardent pas à s'en rendre compte et n'hésitent pas à sacrifier chaque semaine la journée réservée au complément d'instruction domestique de leurs filles. Voilà le secret de l'assiduité exemplaire qui distingue quelques écoles où les absences illégitimes sont ignorées. La fréquentation est moins favorable quand il s'agit des jeunes filles salariées. Maîtresses de maison, patronnes d'atelier ne se privent pas sans maugréer du travail de leurs apprenties et de leurs jeunes domestiques. Pourtant, nous ne sachions pas qu'une intervention de l'autorité scolaire au profit de cette catégorie d'élèves se soit jamais heurtée à une fin de non-recevoir catégorique. Et que dire de la nombreuse phalange des filles de fabrique ? Elles n'ont point trouvé d'encouragement dans leur résistance des débuts. Appréciant la valeur d'une préparation au ménage pour des employées dont l'occupation présente n'est que temporaire, des industriels ont accordé, non seulement les congés requis, mais encore le salaire correspondant aux journées distraites du travail normal. D'aucuns, et ce geste leur fait honneur, ont pris à leur charge le coût du repas des ouvrières à l'école, et le plus philanthrope d'entre eux songe à rembourser les frais de matériel des cours de coupe. En retour de ce bienveillant concours, qu'exige-t-on ? Simplement l'établissement de l'horaire de classe selon les commodités et les besoins de la manufacture.

La question des contributions scolaires qui vient d'être touchée ne laisse pas de créer quelques difficultés. Il fut prévu, en effet, que les élèves prennent le dîner et le goûter à l'école et en payent le prix coûtant. On comprend, d'une part, que les repas préparés en classe doivent être consommés et, d'autre part, que l'école est obligée de rentrer dans les déboursés de sa cuisine.

Avant 1914, ces dépenses partagées entre la douzaine de participantes réglementaires ne dépassait guère 50 centimes. Le renchérissement survenu dans la suite a eu sans doute sa répercussion à l'école ménagère, mais dans une mesure restreinte, sur la contribution journalière. Beaucoup d'écoles font des réserves de denrées, préparent des conserves qui entrent sans frais dans la composition des repas. On bénéficie aussi de faveurs des élèves aisées qui apportent, à prix réduit ou à titre gracieux, des denrées alimentaires. On s'ingénie à dresser des menus économiques et substantiels, nécessairement variés puisque le programme culinaire, réparti sur 80 cours, interdit de multiples répétitions. Maintes communes et bourses particulières assurent généreusement quelques subsides qui réduisent les cotisations, en libèrent les élèves pauvres ou permettent d'améliorer parfois l'ordinaire de l'école. Enfin, institutrice et disciples s'entendent si bien en cette matière que le problème se résout aisément et que la balance de clôture étant faite, il reste parfois un boni à reporter à compte nouveau au profit du prochain cours de deuxième année.

Il conviendrait, pour être complet, d'envisager quelques points encore sous la rubrique « organisation ». Nous ne ferons que les effleurer pour respecter la mesure extrême assignée à notre article.

Et d'abord, nos cours ménagers n'ont jamais lieu le soir, partageant l'avantage accordé aux écoles professionnelles en vertu d'une décision qui a entendu parer au surmenage des apprentis. La concentration des cours sur les heures diurnes d'une même journée, est-il besoin de la justifier et ne se légitime-t-elle pas surtout quand il s'agit de jeunes filles ? Des cours du soir à leur intention existent bien quelque part en Suisse, dans les cités populeuses ; mais, au village et dans les agglomérations urbaines moins denses, ce pis-aller renforcerait la thèse de ceux qui ont invoqué contre les écoles ména-

gères tant de griefs divers : éloignement, fatigue d'un long trajet, intempéries, dangers de la route qu'aggraveraient encore les ombres de la nuit.

En second lieu, nous constaterons qu'ils s'adressent aux élèves émancipées de l'école primaire. Egalement ici, on a suivi les conseils de l'expérience. N'apprend-elle pas que la formation en vue de l'avenir requiert une préparation antérieure suffisante et une certaine maturité que l'on ne rencontre guère avant le terme normal de la scolarité primaire. Que si, en certaines villes, des cours ont été annexés aux classes de 5e et de 6e années, cet exemple ne saurait être imité dans la région des campagnes, par exemple, où les déplacements s'imposent.

Enfin, le régime de la fréquentation obligatoire n'est pas une loi de Dracon. Il souffre des tempéraments tout en restant une arme de répression contre l'obstination systématique. Les annales de nos écoles foisonnent d'initiatives tentées en marge du règlement pour en atténuer la rigueur. Ainsi cette classe dont les participantes, à l'instar des forgerons de Coppée, « s'étaient toutes mises en grève ». Elles n'en avaient nul droit. A la suite d'une visite de l'institutrice, les parents en convinrent, et ce cours, presque compromis, compte maintenant parmi les plus réguliers.

Malgré tout, l'école ménagère a gagné l'appui des meilleures influences et exerce autour d'elle un certain rayonnement. Si, en quelques contrées, on persiste à se cantonner dans l'excuse du manque de locaux, chaque année voit surgir des installations nouvelles, et le temps n'est pas loin où les opposants de dernière heure se consoleront en redisant après le pamphlétaire : « Nul ne peut prétendre avoir raison contre tout le monde. »

Le programme.

Les cours complémentaires féminins — n'est-il pas superflu de le constater ? — doivent embrasser dans leur plan d'ensemble l'universalité des occupations domestiques. On y admet généralement la cuisine et la théorie de l'alimentation, l'horticulture et les procédés divers de conservation des fruits et légumes, l'entretien du linge et des vêtements, la lessive, le repassage et le rapiéçage des tissus usagés, l'économie domes-

tique et l'hygiène, la coupe, la confection et la lingerie. Et ce vaste champ sera labouré en quatre-vingts séances journalières, soit en quelque six cents heures, réparties sur deux années. La tâche paraît si vaste qu'à confondre le caractère et le but de ces cours avec ceux d'une école professionnelle, on serait tenté de la trouver irréalisable. Tout autre est son rôle, qu'il importe de bien définir et limiter. Ouvrons, à ce propos, deux parenthèses.

L'école ménagère, observe-t-on parfois, ne réussit pas dans la préparation à une carrière manuelle déterminée ; elle ne forme ni cuisinière, ni tailleuse, ni modiste, et bien rares sont ses élèves aptes au service de maison, d'hôtel ou d'infirmerie. L'objection est visible : elle conduit à démontrer l'inanité des cours complémentaires ; mais elle n'en reste pas moins spécieuse, fondée qu'elle est sur la méconnaissance du but recherché et sur une confusion voulue entre les deux points de vue professionnel ou ménager.

En effet, les cours de perfectionnement féminin poursuivent un idéal moins circonscrit en préparant la généralité des élèves aux tâches qui incombent à l'épouse et à la mère ; ils se défendent même de tendre à la formation des apprenties, encore que maintes jeunes filles aient réussi à se spécialiser et se soient vouées avec succès à l'exercice d'un métier, grâce aux perspectives entrevues durant les leçons pratiques de l'école ménagère. S'ils n'ont pas l'ambition de dresser des cordons-bleus ou des infirmières, des couturières, lingères ou repasseuses de profession, ils aspirent à mieux, en développant l'habileté manuelle, en inspirant, avec le goût du travail, les qualités qui font une bonne maîtresse de maison, en inculquant le désir du perfectionnement. Suivant un vieil adage : « Eprouvez toutes choses et retenez ce qui est bon », ils fournissent à leurs élèves le plus de données précises, scientifiques ou pratiques sur la tenue des ménages et les familiarisent avec tant de procédés recommandables que la routine ignore ou dédaigne.

Enfin, appuyé sur un auteur anglais qui a consacré d'intéressantes pages à « la vie pratique » dans une étude récente sur l'éducation des jeunes filles, nous reconnaîtrons à notre tour que l'école ménagère apporte de l'équilibre et de l'harmonie dans l'œuvre éducative du sexe, développe le bon sens

et rend industrieux, combat l'excentricité ou aide à s'en défaire et contribue au bien-être des foyers et au progrès social. Vaste et beau programme que voilà, n'est-il pas vrai ? Il suffit à établir le droit à l'existence d'un ordre scolaire parallèle mais distinct par son but de l'école professionnelle et de l'apprentissage.

Seconde parenthèse. — Vous prétendez, dit-on encore, résoudre par l'école ménagère le problème de la formation de la femme en vue de l'avenir ? Mais votre idéal est moins malaisé à mettre dans un programme que dans la vie. Des leçons élémentaires en cuisine, en coupe, doivent, pour produire des fruits, être données sérieusement et reposer sur certaines bases. Or, débuter en coupe par des travaux d'agrément, en cuisine par la confection de bonbons, qu'est-ce autre chose qu'une plaisanterie ? De là à conclure — et l'on a maintes fois conclu — que l'enseignement ménager excite la vanité et encourage la gourmandise, il n'y a qu'un pas, et ce pas sera vite franchi. Vraiment, il faudrait désespérer de la vérité pour s'incliner devant une telle opinion. Parce que, ici ou là, les élèves ont apprêté des extras culinaires ou desserts de jours de fête, enjolivé une pièce de lingerie, on n'est pas autorisé à soutenir que le cours qu'elles ont suivi propage le luxe ou favorise la sensualité. La mode exerçait son tyrannique empire longtemps avant l'ouverture de la première école ménagère et la recherche de la bonne chère fut de tous les âges. En fixant l'attention sur le simple et l'utile, sur les conditions aggravées de la vie, l'enseignement ménager devient une sorte de digue contre le flot montant de ces dispendieux travers. A des jugements empreints d'un parti pris aussi évident, que convient-il de répondre ? Nous nous bornons simplement à fermer la parenthèse.

Les cours complémentaires féminins trouvent leur but, et leur programme a sa mesure dans les exigences de l'activité domestique. Des traités nombreux décrivent l'un et l'autre, entrant même dans des détails circonstanciés. Nous nous y référons, ainsi qu'aux vœux adoptés par le congrès international de Fribourg et qui sont la meilleure paraphrase d'un programme normal. Contentons-nous, par contre, d'étudier certaines particularités d'ordre didactique qui ont valu peut-être à plusieurs cours quelque succès dans leur fonctionnement.

Il faut noter d'abord que le programme n'est pas d'une rigidité absolue. S'il fixe les diverses disciplines, s'il prévoit un minimum de notions à inculquer, il permet — vêtement souple se moulant aux circonstances — de tenir compte des conditions économiques régionales, des besoins de la ville et des champs. Il laisse à la maîtresse la latitude de prendre des initiatives et de répondre ainsi aux désirs légitimes des populations.

En cuisine, dans la composition des menus, on observera divers facteurs : gradation des exercices, utilisation rationnelle des produits locaux, choix des autres denrées selon leur coût, juste combinaison entre leur prix et leur valeur alimentaire, coutumes traditionnelles, etc.

Les heures de la matinée étant réservées au cours de cuisine, des leçons de théorie de l'alimentation s'y ajoutent non isolément mais en liaison intime avec la pratique du jour. C'est au début de chaque séance qu'a lieu l'analyse des menus, que s'établit une comparaison entre le rendement nutritif des denrées et leur coût, le calcul du prix de revient de chaque plat et de l'ensemble du repas. Aux instants libres, interviennent des causeries sur les conséquences d'un apprêt hâtif, malpropre ou négligé ; sur l'effet d'une cuisine agréable, si simple qu'elle soit, au point de vue de la lutte contre l'alcool; sur les facheux résultats du gaspillage des denrées; sur les avantages de telles méthodes alimentaires, comme le régime végétarien, dont l'influence à l'ondroit du problème de la nourriture quotidienne est indiscutable et que les semaines sans viande font juger aujourd'hui avec moins de défaveur ; en un mot, sur tant de questions économiques de premier plan en nos temps difficiles.

Après avoir collaboré à la préparation d'environ quatre-vingts repas, la jeune fille aura acquis, avec des notions exactes d'alimentation, le tour de main, le savoir-faire indispensables dans l'une des tâches essentielles qui l'attendent au foyer et, sans pouvoir se proclamer cordon-bleu, elle possédera la base de son perfectionnement futur.

Le jardin, cette réserve obligatoire des ménages, à la ville comme au village, les autres annexes d'une école ménagère, poulailler, clapier, etc., qu'il est question d'organiser, mériteraient plus qu'une simple mention, On nous dispensera d'insister sur ces points théoriquement admis partout.

Les autres disciplines du programme remplissent les heures de vêprée. Tâche étendue, elle paraîtrait irréalisable si l'on ne veillait pas à allier toujours la théorie à la pratique et à appliquer le système de la concentration, grâce auquel toutes les branches se prêtent un appui réciproque. Pendant les exercices de raccommodage, de couture, par exemple, à ces instants assez fréquents où l'automatisme bat son plein, c'est-à-dire où les doigts ont plus de part que l'esprit, que d'entretiens peuvent être inaugurés à propos de tel chapitre d'entretien domestique en relation avec les travaux du jour, sur maints sujets d'hygiène ou d'alimentation populaire, sur les moyens à prendre pour enrayer la plaie de l'alcoolisme ou les ravages de la tuberculose, sur tant d'autres actualités qui touchent au domaine de l'économie sociale et que la femme d'aujourd'hui ne doit plus ignorer.

Point de cloison entre chaque branche ; un souffle circule, vivifiant l'ensemble dont les parties s'entr'aident mutuellement. Mais la concentration, qui est la répétition appropriée aux écoles ménagères, qui économise le temps, qui double l'intérêt des leçons, suppose un enseignement réuni dans les mains d'une seule institutrice. C'est le point de vue fribourgeois et — malgré ce qu'on en peut penser ailleurs — deux exceptions jusqu'ici tolérées de maîtresses associant leur insuffisance dans la direction d'une même classe, démontrent qu'en l'adoptant on n'a pas fait fausse route.

Le personnel.

La première autorité de surveillance de l'école ménagère est le comité élu par une assemblée formée de deux délégués par commune de la région. Indépendamment de ce comité qui exerce un contrôle immédiat de l'école, en visite les cours et prend les mesures propres à en favoriser le développement, le règlement a prévu, au nombre des autorités scolaires, les inspectrices d'arrondissement. Ces chevilles ouvrières de nos écoles exercent une action d'autant plus efficace qu'elle est la suite naturelle de leur inspection des cours de travaux manuels et d'économie domestique à l'école primaire. Elles visitent au moins deux fois par an les cours ménagers, président les examens de clôture, veillent à la répression des absences, véri-

fient la comptabilité, donnent les directions méthodologiques nécessaires et présentent, à la fin de chaque année scolaire, le compte annuel et le budget avec un rapport sur la marche de chaque institution. C'est donc sur elles que repose la bonne marche des écoles ménagères. Si des progrès se sont réalisés, elles peuvent en revendiquer la meilleure part car, quelque ardue qu'ait été la tâche, elles ont réussi à conduire la barque au port malgré les vents contraires et la houle des flots.

Sous leurs ordres agissent les institutrices, dont le règlement détermine soigneusement aussi les attributions. Il prévoit entre autres qu'elles se réuniront en conférence une fois par an sur convocation des inspectrices. Ces séances comprennent des questions matérielles, comptes, fréquentation, statistique, et des sujets de méthode et d'enseignement. Elles peuvent coïncider avec la tenue d'une école faite par une des institutrices en présence des autres membres du personnel enseignant, même avec une leçon modèle de l'inspectrice ou d'une maîtresse qualifiée.

La formation de ce personnel fait également l'objet d'une disposition réglementaire. Il est prévu, en effet, que les maîtresses doivent posséder un brevet spécial pour l'enseignement ménager. Ce diplôme est conféré à la suite de deux épreuves subies, la première pour les branches théoriques au bout de sept mois d'études normales ménagères et, la seconde, pour la partie pratique, dans le courant du douzième mois. L'admission des candidates à l'enseignement ménager est accordée sous cette réserve formelle : les aspirantes au brevet de capacité pour les écoles ménagères doivent être pourvues du diplôme d'institutrice primaire ou avoir fait des études équivalentes. Au début de l'enseignement ménager à Fribourg, un cours préparatoire comportait quelques semaines, comme en Belgique avant 1914. On comprit l'urgence d'une amélioration et la durée des cours fut élevée à six mois, puis à une année entière, avec la condition renouvelée des études préalables suffisantes.

Si rigoureuse qu'apparaisse la clause d'une préparation antérieure correspondant à celle qu'on exige d'une institutrice, elle est en tout point conforme aux vœux du Congrès international de Fribourg. Interprétant ces vœux dans l'avant-propos du compte rendu du congrès, son président d'honneur, M. le

Conseiller Python, pouvait écrire : « Par qui doivent être données les leçons ménagères? Faut-il recourir au cuisinier, à la tailleuse, au jardinier? Non, a répondu le congrès ; les écoles ménagères seront confiées à des institutrices qui auront reçu une formation spéciale dans une école normale établie à cet effet. Les maîtresses ne se borneront pas à des données techniques ; elles enseigneront selon les lois psychologiques et pédagogiques ; elles seront capables d'inculquer à la jeune fille l'ensemble des notions pratiques, de l'initier aux méthodes, d'agir sur sa volonté, sur son esprit et sur son cœur, d'en faire, au moyen d'une saine éducation, la femme forte, propre à coopérer au travail d'évolution sociale que l'on peut orienter, mais que rien ne saurait arrêter. »

Mais le temps a marché et de nouvelles aspirations se font jour. Voici qu'on entend allonger de six nouveaux mois la durée des études normales ménagères ; il est même des extrémistes qui voient dans un stage de deux ans le salut de l'enseignement ménager. En poursuivant la surenchère, n'aboutirait-on pas à cette conception japonaise qui réclame l'inscription aux programmes universitaires d'un enseignement supérieur de sciences pratiques spéciales à la femme?

En attendant que soit inaugurée cette chaire d'économie domestique, redescendons des hauteurs en ayant soin de nous garder d'une erreur dont parle le fabuliste dans « la poule aux œufs d'or ». L'idée de l'école ménagère ne manquerait pas d'être victime d'un tel accident si, à vouloir accroître les exigences, on tarissait la source des vocations et écartait de l'enseignement des sujets capables qui ne peuvent consacrer sept années à la formation éloignée et prochaine des maîtresses de cours complémentaires. Que le temps normal d'études soit bien employé, qu'une activité plus intense règne dans les cours, que les diverses branches tendent au même but et se soutiennent mutuellement, et le programme sera rempli. Nous lui accorderions même trois semestres d'études, tout en observant qu'en enseignement ménager c'est moins le savoir que le savoir-faire qui importe. Ici, plus qu'à propos de tout autre ordre scolaire, on pourra appliquer cet aphorisme : Tant vaut la maîtresse, tant vaut l'école ménagère.

* * *

L'école ménagère fribourgeoise — faut-il le redire encore — est assise sur la base modeste mais solide d'une sage adaptation au milieu et d'une réglementation uniforme. Malgré maintes inperfections, elle s'est acquis l'estime du sexe féminin. Comment les mères pourraient-elles se désintéresser de leçons qui préparent la jeune fille à la tenue du ménage en la dotant des veatus indispensables, selon le joli vers de Verlaine :

A cette œuvre de choix qui veut beaucoup d'amour?

Œuvre d'avenir, œuvre de bonté surtout, de beauté et de bonheur, les femmes l'ont admirablement comprise durant l'épreuve douloureuse qui a étreint l'humanité : elles ont su souffrir, prévoir, réconforter ; elles ont dépensé des trésors d'abnégation, d'initiative et de savoir-faire ; elles ont été la sauvegarde du foyer et de l'esprit de famille. L'accession de la femme à la vie politique que d'aucuns rêvent pour elle, sans accroître ses mérites ni restreindre son action, lui donnerait le droit de parler hautement dans le domaine de l'éducation qui est le sien, et de témoigner une sympathie agissante une efficace protection à l'école des ménagères futures. A ce titre, nombreux sont ceux qui verraient sans déplaisir cette tige plantée jadis par un féminisme impatient, hier encore si chétive, grand arbre aujourd'hui, étendre sur notre patrie, avec ses rameaux, une ombre rafraîchissante de concorde et de paix.

E. Gremaud.

Le surmenage et les devoirs à domicile.

Pour avoir le droit d'essayer de donner une réponse à cette question, devenue si rebutante par sa complexité croissante et par la coupable indifférence de tant de ceux qui devraient la prendre à cœur, il faut résolument renverser l'ordre des termes du problème tel qu'il nous est généralement présenté et, brisant avec nos tendances dogmatiques, demander d'abord à la vie de nous rouvrir les yeux sur les réalités. Il faut pénétrer au cœur de l'activité de l'adolescent, considérer non pas seulement l'écolier, mais le jeune individu tout entier, dont le caractère s'élabore et s'affirme, la cellule sociale, qui aura son rôle à jouer — de premier ou de dernier plan, peu importe — dans l'immense organisme du monde humain.

Dictées par une expérience acquise dans des écoles secondaires et supérieures de jeunes filles, les considérations qui suivent se rapportent plus particulièrement à ce genre d'établissements. Peut-être seraient-elles quelque peu différentes si elles s'adressaient aux gymnases de jeunes gens, car la manière de penser et de vivre, la façon de comprendre et d'accomplir le devoir scolaire ne sont pas tout à fait les mêmes chez le garçon et chez la jeune fille. Toutefois, il est probable que la plupart des remarques faites ici s'appliquent, dans une large mesure, aux élèves des deux sexes.

Disons aussi, pour terminer cette introduction, que le présent mémoire se rapporte à l'état actuel des programmes d'études et que, si ceux-ci venaient à se modifier d'une façon un peu profonde, il en résulterait probablement, cela va de soi, des changements dans les constatations et dans les conclusions qui suivent.

I

Il est utile d'exiger des travaux à domicile. — Si le maître n'impose pas de devoirs à domicile, il abandonne, c'est incontestable, l'un des moyens de développement les plus actifs. Quoi de plus profitable, en effet, à l'étude des langues, que les compositions faites à la maison, dans le silence et sans le secours de personne? que les traductions sans l'aide constante du maître? que l'étude par cœur de morceaux bien choisis? Quoi de plus recommandable, pour la compréhension des littératures, que les lectures d'œuvres de longue haleine, auxquelles les heures de classe ne sauraient suffire? Quelqu'un mettrait-il en doute le bénéfice que retirent les sciences mathématiques de la résolution de problèmes par l'élève laissé à ses seules forces? Qui songerait à taxer de superflu l'étude à domicile des chapitres d'histoire, de géographie, de sciences naturelles, expliqués en classe? Inutile donc d'insister : il y a peu de désaccord sur ce point.

* * *

Mais l'excès de ces travaux soulève des doléances. — Or, c'est précisément parce que cette partie complémentaire du travail scolaire est d'un rendement précieux et considérable qu'il est indispensable de la surveiller avec une attention soutenue, avec le même soin et la même sollicitude que les études faites en classe, sous les yeux et avec la collaboration du maître.

En est-il toujours et partout ainsi? Nous savons que cette question est l'objet des préoccupations d'un grand nombre de parents et de pédagogues. Dans beaucoup de familles, on se plaint d'un excès de devoirs à domicile, on les trouve d'un poids exagéré, si excellents soient-ils en soi. Si elle ne provenait que des parents, cette plainte serait fort sujette à caution, car on la supposerait volontiers dictée par un sentimentalisme malheureusement trop répandu, mais on la retrouve dans la bouche et sous la plume de nombre de pédagogues avertis qui, eux, portent leurs jugements du point de vue scolaire. Si on ne l'entendait que dans un rayon local, il serait facile de la faire cesser, puisqu'il suffirait d'employer, dans ce but,

des remèdes administrés avec succès tout autour de soi ; mais on en perçoit les échos dans d'autres cantons, dans d'autres pays. Il y a quelques années, par exemple, M. Liard, le distingué vice-recteur de l'Académie de Paris, faisant devant son Conseil un discours d'ouverture, disait que la surcharge est le mal dont souffre l'enseignement secondaire depuis plus de cinquante ans.

II

Ce qu'est la vie quotidienne de beaucoup d'élèves. — Voici, nous disent, certains parents, comment les choses se passent, non pas toujours, heureusement, mais dans de trop nombreux cas : après avoir suivi, dans la journée, à l'école, cinq, six ou sept heures de leçons, l'élève rentre à la maison généralement vers quatre heures et demie, parfois après cinq heures. Il prend une tasse de thé, puis il travaille à ses devoirs à peu près jusqu'au moment du repas du soir. Après une heure d'interruption, il doit recommencer à étudier ou à écrire jusqu'à son coucher.

Lorsqu'il en est ainsi, nous nous trouvons en face d'une déplorable exagération, car la vie de l'adolescent n'est point simple à organiser, et, à côté de l'activité scolaire, qui est incontestablement la principale, celle qui doit primer toutes les autres, il en est cependant d'autres à considérer.

* * *

Les activités extra-scolaires. — Voyons un peu : Beaucoup de parents désirent que leurs enfants fassent chaque jour une courte promenade à pied ou à bicyclette, un peu de natation, ou quelque autre exercice physique. Certains élèves ont à suivre des leçons de religion ou veulent assister à l'un ou à l'autre de ces cours facultatifs officiels organisés pour eux-mêmes par l'Ecole. Combien d'entre eux prennent des leçons de dessin et surtout de musique ! Beaucoup aussi aiment à deviser un instant, après le repas, dans le cercle intime de la famille, et à écouter, dans la tranquillité du soir, la conversation, les conseils, les réflexions de leurs parents.

Est-il dans l'intérêt de l'adolescent, dans l'intérêt de sa

carrière d'adulte, que nous tenions quelque compte de tout cela ou non? Personne, je crois, ne songerait à répondre négativement à semblable question. C'est un pur truisme aujourd'hui que de rappeler l'effet tonique des promenades à l'air libre et au soleil, des exercices de gymnastique et de natation. C'est se rallier à la grande majorité que de tenir compte des leçons de religion données hors de l'école, surtout pendant que l'élève est catéchumène. Et l'apprentissage d'un art d'agrément, de la musique notamment, qui, plus tard, dans la vie, viendra apporter à la pratique du labeur quotidien, souvent lourd et parfois monotone, une pointe de poésie et d'idéal, devons-nous le subordonner à tel point à l'assimilation des connaissances scolaires proprement dites qu'on le rende impossible, ou d'une complication telle qu'il ne soit accessible qu'à quelques privilégiés seulement? Et le jeu, cette sorte de besoin de la nature humaine, dont la satisfaction, pleine de joie, concourt aussi à l'expansion de la personnalité de l'adolescent, tout en lui apportant le dérivatif bienfaisant?

L'Ecole moderne a-t-elle vraiment le droit d'ignorer tout cela? Si son but essentiel et profond est de préparer la jeunesse à une vie qui lui apporte du bonheur et lui permette d'en répandre le plus possible autour d'elle, est-il recommandable de négliger tous ces éléments de sa formation harmonique? Même si nous nous plaçons à un point de vue plus étroit, il nous apparaît de toute évidence que les activités énumérées ci-dessus servent, chacune à sa manière, les intérêts scolaires, puisque les unes concourent à renforcer l'organisme, d'autres à former le sens moral, d'autres à affiner le goût, d'autres enfin à donner le sens des réalités. Il n'est pas jusqu'aux conversations, à la maison, sur des sujets d'ordre domestique, aux visites faites de temps à autre en famille à des parents, qui n'aient leur utilité médiate pour l'Ecole, car ces petites prises de contact avec la vie contribuent, il va de soi, à donner à la jeunesse ces notions d'ordre pratique dont on lui reproche si souvent de manquer et dont l'absence lui rend si difficile la compréhension de tant de sujets : « Das Leben bildet », disait Pestalozzi. Beaucoup reprochent à nos jeunes filles et à nos jeunes gens d'être trop livresques. Comment pourrait-il en être autrement de ceux

que l'on empêche de se séparer un instant chaque jour de leurs livres ? Qui est responsable dans ces cas ? Est-ce bien toujours l'élève qui mériterait le reproche ?

III

D'où provient l'exagération des devoirs à domicile ? — Soit, diront les uns, mais comment laisser aux élèves ce temps libre si désirable ? Ne sommes-nous pas obligés de parcourir un programme qui nous est prescrit et pour l'étude duquel des travaux à domicile considérables sont nécessaires ?

Or, examinons ce point. Les programmes — ces boucs émissaires que l'on maudit avec empressement chaque fois que, dans la marche d'une Ecole, quelque chose laisse à désirer — sont-ils vraiment la cause unique ou même principale de la surcharge dont souffrent les élèves de certaines classes ? — En cherchant ailleurs, il nous semble trouver d'autres causes qui, pour être plus malaisées à déterminer d'une façon précise, ne sont pas moins efficientes. Les unes sont imputables à certains maîtres, d'autres à certaint parents, d'autres enfin à certains élèves. Nous les passerons en revue successivement.

Dans nombre d'établissements d'instruction secondaire de notre pays et de ceux qui nous entourent, s'est nettement accentuée, au cours de ces dernières décades, une tendance à confier à des spécialistes l'enseignement des différentes branches. D'aucuns le regrettent, estimant que les études y perdent en homogénéité, en unité. D'autres s'en félicitent, considérant que l'école y a gagné, puisque les élèves retirent davantage de leçons plus fortement pensées et plus sûrement documentées. Quoi qu'il en soit, c'est bien là, semble-t-il, qu'il faut chercher l'une des causes profondes du malaise dont souffrent certaines classes. En effet, lorsque le spécialiste, tout frais émoulu de ses études universitaires, possédant beaucoup de connaissances mais peu de science pédagogique, encore sous le charme des enseignements élevés qu'il a eu le privilège de recevoir de savants professeurs, est appelé à occuper un poste dans des établissements d'instruction secondaire, il a peine à s'affranchir de l'ambiance où il vient de passer plusieurs années et à redescendre l'échelle des

prétentions, jusqu'au degré qui est celui de la classe où il doit enseigner. L'homme est si bien soumis à l'esprit d'imitation, que le jeune débutant se sent fortement poussé à imiter ses maîtres universitaires, à calquer ses leçons sur les leurs, alors qu'il n'enseigne pas à l'Université, mais dans les classes du degré secondaire où toutes les conditions sont différentes : tandis que le professeur universitaire a devant lui des étudiants dont le jugement est plus affermi par des points de comparaison multiples, par des repères nombreux résultant d'études déjà longues et par une expérience née d'un contact plus prolongé avec la vie, le maître secondaire s'adresse à des cerveaux moins richement meublés et moins résistants à l'effort. Le programme du semestre universitaire étant très restreint, le professeur peut, à son gré, entrer dans des développements à la fois étendus et profonds, sans inconvénient. Au contraire, on lui sait gré, on lui demande volontiers de pousser très loin l'investigation dans la science qu'il enseigne ; il touche à une multitude de points curieux, d'un intérêt qui va croissant avec la difficulté des commentaires et la hardiesse des hypothèses... et la tentation devient très grande, chez le disciple, de faire et de dire comme le maître, d'appliquer en bloc ses méthodes, de prétendre parfois aux mêmes exigences, lorsque, à son tour, il se trouve en face d'un auditoire d'élèves. Or, si dans l'enseignement secondaire, le maître pousse son enseignement au-delà des limites convenables, l'élève consacre trop de temps à apprendre ses leçons, c'est-à-dire à emmagasiner des notions qui ne sont, pour lui, ni assez précises ni assez claires. S'il s'agit de devoirs écrits, il cherchera trop longtemps ces mêmes notions dans sa mémoire, dans ses notes ou dans ses livres, avant de pouvoir les utiliser. En outre, si le maître abuse des développements, il n'a plus le temps de consolider, de renforcer les bases de son enseignement au fur et à mesure qu'il avance dans son programme, et ce déficit dans le rappel des éléments complique singulièrement le travail de l'élève à la maison.

Il est facile d'indiquer d'autres causes encore. Chez quelques professeurs, on constate un vrai manque de solidarité : épris de leur spécialité, se mouvant dans le cadre d'une seule branche, ils sont tentés de la croire de beaucoup la principale de toutes celles portées au programme, et ils ignorent ou

feignent d'ignorer l'existence des autres. Peu leur chaut le succès de ces disciplines pourvu que celui de la leur soit assuré. Or, pour exécuter les travaux trop lourds qu'ils prescrivent, l'élève est obligé de leur consacrer plus de temps qu'il ne serait normal de le faire et néglige ainsi l'étude de telle ou telle autre branche qui, de ce fait, subit un préjudice.

Et il arrive parfois — nous pourrions citer des exemples — qu'un professeur soucieux, avant tout, de la santé de ses élèves, apprenant que ceux-ci sont chargés de devoirs par tel ou tel de ses collègues, diminue les siens à tel point qu'il n'exige plus assez. Il se produit alors une rupture d'équilibre, de cet équilibre entre les branches établi avec tant de soin et de peine au moment de l'élaboration des programmes. D'autres, en ne mesurant pas avec assez de précision le temps restreint dont disposent les élèves à la maison, considèrent le travail fait en classe avant tout comme une préparation à des exercices extra-scolaires qu'ils prescrivent trop longs et trop lourds. D'autres, enfin, se laissent gagner par l'émulation, par un désir immodéré de bien faire, voire même par l'ambition d'obtenir des résultats plus brillants qu'un prédécesseur ou qu'un collègue enseignant dans une classe parallèle.

Notons aussi un autre point qui sera, celui-là, une vraie circonstance atténuante en faveur des uns et des autres : c'est que, généralement, le spécialiste domine si bien son enseignement qu'il ne perçoit pas toujours très nettement les difficultés, les obstacles que rencontrent les commençants et qu'ainsi il est porté à n'en pas tenir un compte très exact.

* * *

Comment la journée se termine lorsque l'on tombe dans les erreurs indiquées ci-dessus, chacun le sait : ce sont les trop longues veillées sous la lampe, les élèves qui, vers la fin de la soirée, étudient encore ou écrivent leurs devoirs en luttant contre le sommeil ; la mère ou le grand frère qui viennent à la rescousse, tandis que le père, trouvant la dose trop forte, bougonne et finit, d'un geste autoritaire ou amical, par envoyer coucher son enfant qu'attristent la vue de travaux inachevés et la pensée d'un lendemain plein de soucis. C'est

un moment où, dans la famille, on fait volontiers, sur l'Ecole et les professeurs, des commentaires qui ne sont pas toujours à l'éloge de leur esprit de mesure. Le plus fâcheux, c'est que la famille n'a pas toujours tort dans le procès qu'elle instruit contre eux dans ces occasions.

IV

La lutte contre l'exagération des devoirs à domicile. — Il serait injuste de dire que les corps enseignants aient gardé, à l'égard de ces considérations, une insouciante impassibilité. Dans la majorité des établissements suisses d'instruction secondaire et secondaire-supérieure, elles ont été l'objet d'études plus ou moins approfondies. Sans entrer dans les détails, nous croyons intéressant d'indiquer ici les procédés auxquels on a recouru, dans les différentes villes de notre pays, pour résoudre le problème : Sur une cinquantaine d'écoles secondaires et de gymnases qui ont bien voulu répondre au questionnaire que nous leur avons adressé, cinq se servent d'un cahier dans lequel les maîtres indiquent eux-mêmes les travaux qu'ils prescrivent ; deux emploient un registre où un élève inscrit chaque semaine le temps consacré aux travaux à domicile ; cinq organisent, au début de chaque semestre, une conférence au cours de laquelle les maîtres se répartissent le temps global prévu pour les devoirs à domicile ; un fixe les jours auxquels peuvent être donnés des travaux pour les différentes branches ; sept disent se trouver à l'abri de toute exagération par le fait qu'ils ont le régime de l'internat et qu'ainsi les élèves travaillent sous une surveillance constante ; cinq cherchent à libérer complètement le dimanche en ne donnant aucun travail pour le lundi ; six se bornent à faire de temps en temps des recommandations aux maîtres et aux maîtresses pour qu'ils ne dépassent pas une juste mesure ; onze n'ont, pour toute prescription, qu'un nombre total d'heures hebdomadaires, inscrit dans un règlement organique, plus ou moins observé ; dix-huit, enfin, n'ont jamais cherché à savoir, avec exactitude, par des enquêtes périodiques, à connaître le temps consacré par semaine aux devoirs à la maison.

Qu'il soit permis de dire ici quelques mots d'une étude de

cette question, faite par l'une de nos Ecoles secondaires et supérieures de jeunes filles de la Suisse romande : Il y a quelques années, tous les maitres et toutes les maitresses de chaque classe s'étaient réunis pour examiner quel était exactement le temps exigé des élèves confiées à leurs soins pour les tâches et travaux à domicile. Ils consacrèrent à cette enquête une douzaine de séances. Après que chacun eut dit quels devoirs il prescrivait habituellement, et qu'il eut estimé, d'une façon aussi précise que possible, en heures et minutes, le temps qu'il fallait aux jeunes filles pour s'en acquitter, on fit le total des heures de travail que cela représentait, pour chaque semaine et pour chaque jour. Comment oublier l'expression d'étonnement qui se lut à plusieurs reprises sur les visages lorsque l'on procédait à l'addition ! Personne n'avait soupçonné — et c'est là ce qu'il y a de grave — que le poids fût si lourd, et — avons-nous besoin de le dire? — la simple constatation de l'exagération à laquelle on s'était laissé aller fut, pour chacun, la reconnaissance péremptoire de la nécessité d'un changement radical. Ne disons pas qu'il fut aisé — personne ne le croirait — d'établir sur quel point il convenait de faire porter les diminutions, car chaque maître est toujours pénétré — parfois même trop convaincu — de l'importance de sa branche, mais, chacun y mettant du sien, on finit par tomber d'accord. Tandis qu'au cours d'une revision profonde du programme, à laquelle ce même corps enseignant avait consacré, l'année précédente, une trentaine de séances de discussion, malgré la meilleure volonté d'alléger, il n'avait pas paru possible d'élaguer grand'chose, on parvint ainsi à amoindrir le fardeau d'une façon considérable, sans opérer de bouleversement dans l'économie générale des études. Un tableau, établi du consentement de chacun, fixa le temps dont chaque maître a le droit de disposer, par semaine, pour les travaux à domicile.

Pour l'élaboration d'un tel tableau, il convient, cela va de soi, de se diriger d'après les élèves de force et d'intelligence moyennes et de laisser de côté les faiblards, qui faussent les chiffres, et l'élite, qui risquerait de faire choir dans une pédagogie aristocratique.

Ainsi, par exemple, les élèves de la 3me classe, âgées de 15 à 16 ans, pourront être appelées à consacrer, à la maison,

chaque semaine : 20 minutes à l'étude de la grammaire française, 1 h. 15 en moyenne à la composition française, 1 heure à la littérature française, 20 minutes à la diction, 1 heure 15 à l'allemand, 50 minutes à l'histoire, 1 heure à la géographie, 30 minutes à la géométrie, 30 minutes aux sciences naturelles, 30 minutes à la chimie. Total : 7 heures 30 par semaine. On n'exigera pas de travaux à domicile pour la comptabilité, le dessin, le chant, la gymnastique, la couture et la coupe. Si les élèves ont parfois à faire chez elles des croquis géographiques, elles devront pouvoir les exécuter dans le temps prévu au tableau. Pour ces croquis, comme pour les autres travaux faits à domicile, il ne sera pas marqué de chiffres, car certaines élèves se font aider alors que d'autres n'en ont pas les moyens. — Puis, si l'on veut se rendre compte dans quelle mesure les normes fixées sont observées, on distribuera aux élèves, de loin en loin, une fois par année ou par année scolaire, un formulaire du type suivant [1], que les parents rempliront et signeront et dont le corps enseignant et la direction tireront leurs conclusions.

Il n'est pas, à notre avis, de conférences plus utiles que celles consacrées à la confection d'un tel tableau, car chacun, pour expliquer la raison d'être des travaux qu'il donne à faire à domicile, est amené à expliquer, en même temps, la manière dont il conçoit son enseignement dans ses grandes lignes et dans son détail, la façon dont il l'ordonne, le pourquoi des efforts sollicités de l'élève. C'est pour chaque maître, l'occasion d'exposer sa méthode d'enseignement et pour plusieurs, celle de glaner chez des voisins plus riches qu'eux.

Ce serait un tentation pour nous d'essayer d'établir le nombre d'heures maximum à prévoir, d'une façon générale, dans les établissements d'enseignement secondaire supérieur de la Suisse, pour les travaux à domicile. Mais il est plus sage d'y renoncer, car les conditions où se trouvent les élèves changent avec les localités, avec le tempérament des habitants et aussi avec le régime de l'internat. Peut-être serait-il intéressant d'ouvrir un débat sur le total des heures de travail intellectuel — scolaire et extra-scolaire — que l'adolescent peut fournir avec fruit quotidiennement, de l'âge de douze

[1] Un seul formulaire peut être employé pour les différentes sections, les élèves ne marquant des chiffres que pour les branches de leurs classes.

Temps employé pour les travaux à domicile
dans la ...... classe (classe de M. ......)
Section ...... (Division supérieure)
du ...... *au* *191*

BRANCHES	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	TOTAL
Grammaire française							
Composition française							
Littérature française							
Diction							
Allemand							
Anglais							
Latin							
Littér. grecque et latine							
Littérature étrangère							
Histoire							
Géographie							
Cosmographie							
Arithmétique							
Algèbre							
Géométrie							
Comptabilité							
Droit							
Sciences naturelles							
Physique							
Chimie							
Hygiène							
Psychologie							
Pédagogie							
Méthodologie							
TOTAL							

......, *le* *191*

SIGNATURE DE L'ELÈVE : ......

VISA DES PARENTS OU AYANTS DROIT : ......

ans à celui de dix-huit ans, par exemple ; mais ce serait là un chapitre trop considérable pour trouver place ici. L'étude de ces questions sera faite avec plus d'avantages par les différents corps enseignants. Ne pourrions-nous pas, cependant, proclamer que l'élève qui travaille bien a le droit de se reposer le dimanche et au moins l'après-midi d'un jour de semaine ?

V

Comment supprimer l'excès des devoirs à domicile sans nuire à l'enseignement ? — Mais est-il vraiment possible de ramener à une juste norme les devoirs à domicile, de fixer à chaque maître son droit dans ce domaine comme dans celui de l'enseignement proprement dit, de diminuer éventuellement le total des heures de travail sans nuire aux résultats généraux des études ?

En exposant les causes du mal, nous croyons avoir implicitement annoncé les remèdes. On aura déjà fait un grand premier pas lorsque l'on aura créé chez tous les maîtres la préoccupation de doser, de façon raisonnée, les devoirs à faire à la maison. Dans ce domaine, comme dans tant d'autres, c'est l'ignorance du danger qui est le danger le plus grand. Si un corps enseignant arrive à se rendre compte d'une façon exacte du travail total qu'il impose aux élèves à domicile, il ne sera pas loin de trouver le moyen de rester dans des limites raisonnables.

Enseigner, c'est choisir, a-t-on dit avec raison. Sachons donc choisir. Ce n'est pas toujours la revue, forcément rapide, d'un fouillis de faits, d'exemples, qui instruit et cultive le mieux la jeunesse ; c'est bien plutôt l'étude sérieuse et systématique d'un nombre plus restreint de cas typiques et caractéristiques. Dans toute une série d'enseignements, dans tous peut-être, en donnant à certains sujets un développement convenable, on éclaire les autres, on les rend plus compréhensibles.

Il ne suffit pas, dans l'enseignement secondaire, qu'un cours soit bien fait pour être un bon enseignement ; il faut que, gardant des proportions justement mesurées, il n'occupe que sa place, et rien de plus, dans le cadre où il doit entrer

en même temps que d'autres qui, eux aussi, ont des droits à faire valoir. Une leçon consciencieusement préparée, fortement documentée, ne sera tout de même pas une bonne leçon, à notre avis, si les élèves n'arrivent pas à y prendre des notes assez claires, assez bien écrites pour être facilement relues ; si, ne saisissant pas suffisamment la différence de valeur dans les idées exposées, ne pouvant distinguer assez nettement ce qui appartient au premier plan et ce qui doit rester au second, les élèves écrivent tout, en un véritable tohu-bohu, dans lequel ils auront peine à se retrouver au moment où, à la maison, ils reliront leur cahier pour s'assimiler profondément ce qu'ils ont entendu en classe. Ce sera pire encore si les notes prises sont telles qu'il faille les recopier pour y voir clair. Est-ce à dire que ce soit du temps perdu que celui consacré à recopier un cours? Non, certes, mais les heures passées à ce genre de travail peuvent être employées plus utilement encore : ou bien elles manquent à une autre branche qui en a besoin, ou bien elles deviennent une cause de surcharge.

Devons-nous alors, par une préoccupation excessive des devoirs à domicile, élaguer de notre enseignement tous ces développements, ces aperçus, ces digressions, qui contribuent tant à lui donner du relief, de la couleur, de la vie? Certes non, puisque nous en diminuerions l'attrait et que nous affaiblirions ainsi l'un des agents les plus actifs de ce que l'on peut appeler le rendement des heures d'étude. Mais il est souverainement important de distinguer entre ce que nous expliquons aux élèves et ce dont nous leur demandons la mémorisation. Exiger des élèves, particulièrement de ceux des classes supérieures, qu'ils se rappellent tout ce que nous disons dans nos cours, c'est ou bien les obliger à acquérir des connaissances trop étendues pour le temps dont ils disposent, ou bien nous obliger nous-mêmes à tomber dans la sécheresse. Tout ce qui se dit en classe ne doit pas nécessairement être appris à la maison. Ce serait tomber dans une lourde exagération que de croire que les développements dans lesquels entre le maître pendant les heures de classe, les détails curieux qu'il donne au passage, les multiples exercices d'observation qu'il dirige ne servent à rien s'ils ne sont pas toujours suivis d'une répétition à domicile. Il en reste, au

contraire, dans les jeunes cerveaux des traces qui, plus tard, lorsque l'occasion surgira, viendront éclaircir une idée, expliquer une sensation, éveiller un goût, permettre de saisir mieux les nuances d'une pensée ou d'un sentiment. Il est donc utile que, dans un très grand nombre de cas, le maître fasse une sorte de départ entre ce qu'il dit en classe et ce dont il exige la mémorisation. Et c'est ainsi que la préoccupation de donner aux élèves une tâche normale à la maison exerce une influence directe sur les méthodes d'enseignement.

La surcharge peut provenir aussi d'un nombre trop élevé de repassages mensuels, trimestriels, etc., qualifiés « épreuves ». Ces exercices, excellents en eux-mêmes, présentent, si on en abuse, le grave inconvénient de faire travailler l'élève par à-coups, d'attirer son attention d'une façon trop exclusive sur une seule branche, pendant une série de jours, de laisser les autres dans une sorte de second plan, et surtout d'augmenter beaucoup le travail à domicile. Il faut donc en réduire le nombre au strict nécessaire et surtout les répartir avec soin dans le cours de l'année.

Parfois encore, c'est d'un manuel insuffisamment approprié à la classe où l'on s'en sert que vient le mal. Qu'on le modifie alors, qu'on l'adapte à son but, et si cela est impossible, qu'on le remplace par un autre. Du reste, même si le manuel est bien fait, on ne peut pas toujours le donner à étudier dans toutes ses parties. Tandis que l'on doit prescrire l'étude de certains passages, il est sage de se borner à lire et à expliquer en classe toute une série de notions d'importance secondaire. Il faut savoir se servir avec discernement des manuels, ces auxiliaires si précieux à tant d'égards et se garder d'en devenir les esclaves.

Discuter ici la question des examens semestriels ou de fin d'année serait dépasser le cadre de cet article. Qu'il soit permis cependant de dire que si on les conserve, il convient de les réduire à des proportions raisonnables, afin que leur préparation ne pèse pas trop lourdement.

Du reste, il ne faut pas oublier que, pour les travaux à domicile en général, l'enfant n'a plus cette fraîcheur d'esprit qu'il apporte en classe, puisqu'il a déjà derrière lui cinq, six ou sept heures d'études. Reconnaissant un abus

dans le nombre des heures de leçon imposées aux élèves de certaines classes, la Société suisse des maîtres de l'enseignement secondaire a émis, dans sa conférence générale de 1916, le vœu de voir réduire ce nombre d'heures à trente, au maximum, par semaine. Espérons que, suivant l'exemple déjà donné par quelques-uns d'entre eux, les cantons suisses reviseront leurs programmes sur cette base.

* * *

De fréquentes demandes de renseignements sont utiles. — Sans doute, rien n'est plus facile, pour un père de famille, que de se rendre compte de l'excès des devoirs lorsqu'il se produit, parce qu'il voit son enfant au travail, mais, pour le maître, la tâche est plus malaisée. Aussi, ce dernier agira-t-il sagement en demandant parfois à tel ou tel élève combien de temps il a mis à faire certains exercices ou à apprendre certaines leçons. Dans bien des cas il sera surpris des réponses, pour la simple raison qu'il ne se rend pas toujours compte exactement des difficultés que rencontre son jeune auditoire. Ces renseignements viendront heureusement compléter ceux fournis par l'enquête générale, annuelle ou semestrielle, dont nous avons parlé plus haut.

* * *

Avantages de doser avec attention et modération les devoirs à domicile. — Point n'est besoin de nous dire le souci que feront naître, chez certains pédagogues, les idées que nous venons d'exposer ; nous le connaissons : c'est celui des résultats au point de vue scolaire. C'est fort bien, nous diront-ils peut-être, d'accorder aux adolescents le temps nécessaire aux exercices physiques, au sommeil, à des activités utiles à leur développement général, mais ne craignez-vous pas que la résultante de tout cela ne soit un moindre bénéfice des études, une accumulation moins riche de connaissances dans les jeunes cerveaux? Sans doute, dans ce domaine comme en tant d'autres, il faut prendre garde de ne pas tomber dans l'extrême, mais s'efforcer de garder une juste mesure : *medio tutissimus ibis !* Lorsque l'abus a été constaté, une diminution raisonnée et raisonnable des devoirs à domicile ne porte pas de préjudice au résultat des études, bien au contraire.

En effet, dès que l'effort intellectuel a été un peu prolongé la veille, — pourquoi cela ne serait-il pas aussi vrai pour l'enfant que pour l'adulte? — le travail du lendemain s'en ressent. Si l'élève a abusé de ses forces cérébrales, il apporte le lendemain, en classe, une attention émoussée, inapte à une forte compréhension et à une assimilation profonde. La leçon la mieux préparée le trouve inerte, sans force de réaction. Au contraire, s'il a à sa disposition l'énergie intellectuelle qui permet de saisir facilement et vigoureusement toutes les notions qui lui sont exposées par le maître, celles-ci se présentent à lui pleines d'intérêt, d'attrait; elles s'impriment avec force parce qu'elles sont reçues avec joie, et quelle meilleure garantie du succès existe-t-il que la joie d'apprendre? L'empreinte de l'enseignement est alors telle qu'il est facile de la retrouver, d'y recourir plus tard, quand viennent le moment et l'occasion d'appliquer les connaissances et de les mettre en valeur.

Il faut que le travail à domicile développe l'initiative, qu'il corresponde non seulement à un effort, mais à un effort intéressant et utile. Que l'on bannisse donc radicalement les copies inutiles, les cartes de géographie trop détaillées ; que l'on n'abuse pas, dans le domaine des langues, de ces soi-disant préparations qui se bornent à la recherche fastidieuse de mots dans les dictionnaires!

Que le jeune maître se garde de viser à l'effet, de faire étalage de toute sa science ; mais que son travail soit réfléchi, sérieux, inspiré par un désir profond d'être utile à l'auditoire qui lui est confié. Qu'il se préoccupe avant tout d'apprendre à ses élèves à travailler et à penser ; qu'il fuie le terre-à-terre qui déprime, et qu'au contraire il sache mettre en vedette et en lumière les idées élevées et les sentiments généreux !

Le bénéfice des études est loin d'être, d'une façon absolue, directement proportionnel au nombre d'heures qu'on leur consacre. Sitôt que la mesure est dépassée, le résultat de l'effort est compromis ; et si l'on dépasse habituellement cette mesure, s'il y a indigestion quotidienne de connaissances, c'est le résultat général des études lui-même qui est compromis. Un devoir plus court, mais fait avec soin, dans de bonnes conditions, est d'un rendement incontestablement supérieur à celui d'une tâche trop longue qui, ou bien sera bâclée ou bien pèsera trop lourdement sur l'élève.

La place dont nous disposons nous interdit d'entrer ici dans des développements plus étendus sur ce point, pourtant si captivant. En deux mots, nous dirons qu'en laissant quelques loisirs à l'adolescent, on lui ouvre plus grande la porte de la féconde activité intellectuelle, de celle qui ne s'exerce pas seulement sur commande du maître, mais qui naît spontanément de la réflexion personnelle et de la prise de conscience de soi-même.

* * *

D'autre part, nul n'ignore que, pendant l'adolescence, période de formation physique, l'organisme subit des à-coups qui, non seulement le rendent plus délicat et l'exposent à des troubles parfois sérieux, mais soustraient beaucoup d'énergie aux fonctions cérébrales. Si, pendant ces périodes, l'esprit, se refusant à toute concession, accapare une dose exagérée d'énergie, l'organisme en souffre puisque le total de cette énergie est limité. Mais notre but n'est pas aujourd'hui de prêcher particulièrement en faveur de cette heureuse répartition des forces entre l'esprit et le corps, — quelle que soit du reste l'importance de cette question, — il est de mettre l'accent sur l'avantage direct, considérable, qui résulte, pour les études elles-mêmes, à laisser libre et normal le jeu de toutes les facultés intellectuelles et sur l'intérêt supérieur qu'il y a à ne pas abuser inutilement de cerveaux dont l'effort — il ne faut pas l'oublier — ne sera pas terminé à la fin des études secondaires, mais devra se continuer après la période scolaire, pendant la vie entière. Qui n'a remarqué que le succès dans la vie favorise ceux qui ont de l'énergie cérébrale à dépenser, qui sont forts, beaucoup plus que ceux qui, plus affinés, plus cultivés, plus savants, ont trop perdu de cette énergie sans laquelle la mise en œuvre de toutes les richesses accumulées par l'esprit devient impossible ou stérile ? Ayons donc aussi la préoccupation de surveiller, de sauvegarder dans la jeunesse l'élément dynamique.

* * *

Il est utile à l'éducateur d'observer la jeunesse en dehors de la classe. — Le rendement de l'enseignement secondaire sera meilleur si les éducateurs, s'élevant assez haut pour prendre une vue supérieure des choses, arrivent à synthétiser ce

qu'est l'activité totale de leurs élèves, car ils pourront concourir efficacement à en harmoniser les différents éléments. Ce n'est point du temps perdu que d'observer parfois ses propres élèves après les heures de classe, dans une activité qui n'est pas d'ordre scolaire. Beaucoup de ceux qui apparaissent ternes ou sans grande valeur pendant les leçons se révèlent intéressants, personnels, capables, lorsqu'ils se trouvent dans une autre ambiance. En assistant de temps à autre aux soirées organisées par des élèves, à leurs auditions au Conservatoire de musique, à leurs jeux, en prenant part à leurs courses scolaires, nous voyons parfois se révéler chez eux des qualités, des valeurs que nous ignorions. Ceux d'entre nous qui ont des enfants en cours d'étude et qui les suivent chaque jour dans leur développement, peuvent sans doute se rendre plus facilement compte du rôle que joue l'Ecole dans la vie de ces jeunes êtres ; ils voient assez vite quelles exagérations se produisent dans un sens ou dans l'autre, c'est-à-dire si l'Ecole tient une place insuffisante dans la vie ou si elle en accapare une trop grande. C'est à ceux qui n'ont pas ce privilège que nous recommandons particulièrement de rechercher les occasions d'observer la jeunesse en dehors de la classe.

* * *

L'étude de la question des devoirs à domicile est utile pour fixer la limite jusqu'à laquelle on peut pousser l'examen des sujets dans l'instruction secondaire. — Remarquons encore que l'étude de la question des devoirs à domicile est l'un des rares moyens dont nous disposons pour déterminer la limite jusqu'à laquelle on peut pousser l'examen des sujets dans l'instruction secondaire, c'est-à-dire pour résoudre l'une des plus grosses difficultés de l'organisation de cet ordre des études : dans tous nos programmes actuels se trouvent, pour certaines branches, des champs dans lesquels, en raison de leur richesse, il serait certes plus agréable et peut-être plus facile de s'attarder deux ou trois ans plutôt que deux semestres seulement. Jusqu'où faut-il aller dans les développements dont nous exigeons la mémorisation ? Nous sommes dans l'exagération si leur étude à la maison demande aux élèves un temps trop prolongé, un effort trop grand. D'autre

part, c'est le programme lui-même qui est trop étendu s'il prescrit l'étude de sujets trop nombreux pour être traités avec un soin, un intérêt et un profit suffisants. Et s'il est trop chargé, qu'on le diminue, qu'on le ramène à des dimensions raisonnables !

Mais, nous l'avons déjà dit, c'est pour nous une conviction que le programme est moins coupable qu'on veut bien le dire généralement. Ce n'est pas seulement dans son amaigrissement qu'il faut chercher le remède au surmenage dans les cas où il est signalé, car — au moins pour toute une série de branches — il est possible de faire, sur un même programme général, un enseignement secondaire et un enseignement universitaire, et si un maître a la tendance de trop exiger de ses élèves, il y a grande chance qu'il tombe dans les mêmes erreurs avec un programme diminué d'un tiers ou d'un quart. Le remède, nous avons le devoir de le chercher d'abord dans une amélioration des méthodes d'enseignement et dans la réduction des exigences personnelles de certains maîtres. Et pour fixer le point auquel doivent se borner nos prétentions, auquel doit s'arrêter l'ampleur des développements dont nous exigeons l'étude, l'examen méthodique de la question des devoirs à domicile nous fournit des données que rien ne peut remplacer.

* * *

Il est désirable que la jeunesse ait le temps de vivre de la vie de famille. — En outre, le pédagogue qui, à côté et par-dessus l'Ecole, ne perd pas de vue la vie et la société, comprend facilement qu'il est utile et même nécessaire de laisser aux adolescents la possibilité d'être en compagnie de leurs parents un certain temps chaque jour, non seulement parce qu'il y a là une sorte de droit imprescriptible à respecter, mais parce que ce contact, s'il est un peu prolongé, permet à l'esprit de famille de se développer, de se fortifier ; et cet esprit de famille restera longtemps encore, quoi qu'en croient certains sceptiques, l'une des sauvegardes les plus puissantes en même temps que l'un des charmes les plus doux de la société humaine. Trop souvent l'enfant ne bénéficie de la compagnie de ses parents qu'au moment des repas ; dès que la dernière bouchée est avalée, il disparaît pour gagner sa chambre de

travail. Or, si le contact des enfants avec leurs parents n'est pas assez fréquent ou pas assez prolongé, les premiers ne goûtent pas assez le plaisir de la vie de famille pour le rechercher d'eux-mêmes. Et ainsi l'activité intellectuelle, si elle est excessive, présente ce grave inconvénient de trop isoler l'adolescent de sa famille et, bien qu'il gîte sous le même toit que ses parents, de l'y faire vivre en simple pensionnaire.

VI

Rôle des parents. — S'il est hautement désirable que l'Ecole s'intéresse à la vie de l'adolescent au sein de sa famille, il est nécessaire aussi que cette dernière comprenne et seconde les efforts des pédagogues et que, comme eux, elle mesure ses exigences et ses prétentions. Combien ne voyons-nous pas de parents qui, pour faire de leurs enfants de petites perfections, les gavent de leçons, les inscrivent à toutes sortes de cours, occupent ainsi, par des enseignements de leur choix, tous les moments de la journée laissés libres par l'Ecole, et viennent se plaindre ensuite du poids trop lourd des études !

Bien souvent, c'est de la famille que provient ce surmenage que l'on rejette volontiers sur l'Ecole seule. Les intentions sont, sans doute, excellentes, mais elles ne suffisent pas à excuser une déplorable erreur. Que l'on fasse faire à ses enfants, en hors cadre, quelques études de dessin, ou de peinture, ou de piano, ou de chant, ou de violon, mais, de grâce, qu'on ne leur suggère pas l'idée de mener tout cela de front ! Leur temps libre n'y pourrait suffire, quand bien même l'Ecole ne donnerait plus du tout de travaux à domicile. Sauf pour certaines élèves bien douées, des sections dites littéraires ou de Fortbildung, où le nombre des heures de leçons est réduit, il est vraiment impossible de se préparer, en dehors et en plus des études d'ordre intellectuel, à exercer une profession dans le domaine de l'art par exemple. C'est trop de faire deux apprentissages en même temps. Il faut choisir et ne laisser à l'activité complémentaire que la place qui lui revient. D'autres parents exigent que leur garçon ou leur jeune fille fassent, pour leurs devoirs scolaires, plus encore que ce qui a été demandé par le maître, poussent, par

exemple, aux copies de cours, afin que l'on ait à montrer des cahiers calligraphiés, irréprochables. D'autres, aussi, laissent prendre à leurs enfants la déplorable habitude de baguenauder en travaillant, en sorte que les devoirs ne sont jamais finis et paraissent interminables. Il faut que l'enfant fasse ses devoirs dans un temps relativement restreint et qu'ensuite il puisse prendre quelques instants de vrai repos. Il n'est pas de plus mauvais système que celui qui consiste à laisser les élèves flâner à demi sur leurs livres et leurs cahiers pendant tout le temps qu'ils passent à la maison.

Ainsi, pour les parents comme pour les pédagogues, il est nécesssaire d'observer une juste mesure. Les compléments ajoutés par la famille, à la culture que dispense l'Ecole, ne sont réellement profitables que s'ils sont proportionnés au temps et surtout aux forces vives dont dispose l'élève. Si les parents prennent une vue d'ensemble de l'activité de leur enfant, cette activité leur sera plus facile à organiser d'une façon normale. Il suffit d'envisager le temps occupé par les heures d'étude en classe, celui nécessaire aux devoirs scolaires à domicile et celui réservé au sommeil. Le reste est à répartir entre les loisirs jugés nécesssaires, — et dont la dose comme l'emploi variera avec les tempéraments, les santés, les résistances, — puis les obligations de famille et les enseignements complémentaires, que l'on appropriera autant que possible aux goûts de l'enfant et à la carrière que l'on entrevoit pour lui.

Qu'il nous soit permis aussi de recommander à la famille, à qui incombent le soin et la responsabilité de veiller à ce que la dose de sommeil soit suffisante, d'empêcher que le coucher soit trop tardif. Les hygiénistes sont en général d'accord pour estimer que l'adolescent doit dormir, au minimum, huit heures sur vingt-quatre. Nous ajoutons qu'à notre avis il est hautement désirable qu'il ne travaille pas plus tard que dix heures du soir. Cette heure, qui peut être considérée comme une limite maximum pour les élèves des classes supérieures, est trop tardive déjà pour les élèves de moins de seize ans.

* * *

Une hypertrophie de l'amour-propre nuit à certains élèves. — Enfin, un autre mal dont souffrent beaucoup d'élèves, c'est

l'hyperthrophie de l'amour-propre. Combien, pour n'avoir pas observé une juste mesure dans ce domaine, se sont nui à eux-mêmes ! L'amour-propre, cet auxiliaire précieux de l'étude, que l'on a tant de peine, hélas! à développer chez un certain nombre de jeunes gens, devient, lorsqu'il s'enfle trop, un véritable danger parce qu'il pousse l'individu à un effort au-dessus de ses forces. Nombre de parents ont des reproches à se faire dans ce domaine, pour avoir trop poussé leur enfant à obtenir le premier rang de sa classe, lorsque, normalement, c'est au troisième, au dixième ou au quinzième rang qu'en raison de ses moyens il aurait pu prétendre. Beaucoup de pères et de mères devraient peser les erreurs qu'ils ont faites dans ce sens avant de critiquer l'Ecole et de condamner ses excès.

Nous avons été à même de constater que le surmenage que l'on reprochait à l'École ne provenait, chez certaines élèves — et je parle des meilleures — que d'un désir immodéré d'obtenir des notes et des chiffres particulièrement élevés ou de faire plus que ce qui était réellement exigé par le corps enseignant. Beaucoup de jeunes gens et, hélas ! aussi de parents, ne savent se déclarer satisfaits que si c'est le maximum qui a été obtenu, soit pour les travaux écrits, soit pour les récitations de leçons. Il y a là une erreur de mesure d'une gravité plus haute qu'on ne le croirait à première vue et dont l'Ecole ne peut être rendue responsable parce que, dans ce domaine, il lui est presque impossible d'agir. Cette tâche incombe spécialement aux parents eux-mêmes. Au reste, il ne faudrait pas qu'ils croient faire tout leur devoir en ne poussant pas leurs enfants à un travail excessif; dans bien des cas, cela ne suffit pas. Il convient, parfois, d'aller plus loin et de mettre le holà à l'abus lorsqu'il est nettement constaté. Sans doute, ce n'est pas toujours facile. Il est toujours très délicat de limiter les ambitions de la jeunesse. Mais parfois — plus souvent qu'on ne le croit — elles ont tout simplement pour causes des rivalités, voire même des jalousies. Et dans des cas semblables, la famille a d'autant plus le devoir d'agir que le mobile d'un si beau zèle est d'une valeur plus discutable. Même si ces ambitions sont louables, même si elles procèdent uniquement d'un ardent désir de bien faire, elles doivent aussi être réfrénées si elles deviennent pernicieuses à l'adolescent, dont le jugement n'est

pas assez mûr pour le guider sûrement et pour le protéger contre lui-même. Dans cette occasion, comme dans les précédentes, les parents ont le devoir d'intervenir. De même que pour les bouillants coursiers de Phaëton : « Labor est inhibere volentes. »

VII

Conclusion. — Combien de considérations ne faudrait-il pas ajouter à celles qui précèdent pour traiter d'une façon complète le sujet esquissé ici ! Mais nous devons en rester là aujourd'hui.

Il est un point, cependant, sur lequel nous voudrions insister : c'est que nous ne nous déclarons ici ni pour ni contre ceux qui cherchent des solutions dans un grand allègement des programmes et une nouvelle réduction du nombre des heures d'enseignement. Discuter ce point serait donner à cet article une longueur démesurée, et nous devons nous borner. Sans doute, s'ils font prévaloir leur manière de voir, la question des devoirs à domicile pourra se poser dans d'autres conditions, qui seront à étudier à nouveau. Mais connaissant l'extrême difficulté qu'ils auront à réussir dans leur effort et n'osant pas compter sur leur succès prochain, nous croyons qu'en attendant il n'est pas inutile de chercher à améliorer les conditions dans lesquelles travaille la jeunesse intellectuelle en prenant comme base l'état actuel des programmes et des études.

Nous désirons aussi que l'on comprenne bien que nous ne prétendons en aucune façon adresser ici des critiques aux membres du corps enseignant secondaire en général. Loin de nous cette idée. Nous voudrions, au contraire, qu'il nous fût permis de dire, au passage, toute la considération que nous avons pour cette phalange d'éducateurs vaillants et distingués dont les efforts intelligents concourent d'une façon si efficace au perfectionnement des études. A la plupart d'entre eux, l'exposé qui précède n'apporte sûrement pas grand'chose de nouveau. Il s'adresse particulièrement aux jeunes maîtres, qui ont à vaincre les difficultés inhérentes aux débuts de la carrière pédagogique. A ceux-ci, nous disons simplement : nous avons fait l'essai de ramener à des dimensions raison-

nables les devoirs à domicile, nous les avons réduits dans une sérieuse proportion et nous nous en trouvons bien, puisque les élèves ont maintenant une vie beaucoup plus normale et que les résultats scolaires proprement dits sont aussi bons qu'auparavant.

Nous savons bien que tous les jeunes maîtres ne tombent pas dans l'une au l'autre des erreurs de méthode relevées dans ce travail. Mais il suffit que ce soit le cas de deux dans une classe, voire même d'un seul, pour que l'équilibre soit rompu. « La mesure est à la fois ce qu'il y a de plus rare et ce qui contient le plus de force », disait Lacordaire. Eh bien, étudier la question des travaux à domicile, c'est nous éclairer nous-mêmes sur l'effort qu'exigent nos enseignements pour être assimilés. C'est donc nous amener à les modifier, à les perfectionner, à les adapter mieux au degré de l'auditoire qui les suit. Cette étude qui, au premier abord, peut paraître d'un intérêt médiocre et qui, nous l'avons déjà reconnu, est difficile et ingrate, a une portée considérable, puisqu'elle a son retentissement en même temps sur notre enseignement et sur la vie même de l'élève. En suivant l'activité de celui-ci à la maison, dans la famille, dans la société, non seulement nous saurons mieux comment il convient de doser les devoirs que nous prescrivons pour être faits à domicile, mais nous nous placerons au véritable point de vue. Nous verrons ce qu'est l'adolescent lorsqu'il est appelé à agir en liberté ou dans un autre milieu que celui, si spécial, de l'Ecole. Nous constaterons où le portent ses tendances et ses goûts, jusqu'où vont ses forces, ce que valent les moyens dont il dispose, ce qu'il fait de ce que nous lui enseignons, comment il pense, agit et réagit. En prenant comme centre non l'Ecole mais l'écolier, nous trouverons dans la nature même de ce dernier des éléments propres à nous instruire nous-mêmes, plus encore qu'en compulsant de gros volumes, fort savants sans doute mais qui, souvent, ne valent que pour un milieu déterminé qui peut ne pas être celui où nous sommes appelés à agir nous-mêmes. Nous deviendrons moins dogmatiques, moins aprioristiques, plus psychologues et, partant, meilleurs pédagogues.

L'Ecole n'est qu'un moyen et non un but. Le but est de former des hommes et des femmes aussi bien préparés que

possible à la pratique de la vie, capables de sentiments élevés et généreux, épris d'un idéal digne. Il ne suffit pas de développer les facultés de raisonnement et d'accumuler des connaisances dans les cerveaux. Il faut donner aux esprits du ressort, de la vigueur, de la force agissante, de celle qui crée, qui produit. Il faut se préoccuper de la formation du goût, du sens moral et du cœur, et, pour atteindre à ces buts multiples, il est désirable que l'Ecole puisse compter sur le concours de tous les facteurs capables de l'aider.

C'est en harmonisant d'une façon aussi parfaite que possible les différentes activités scolaires et extra-scolaires que l'on parviendra à faire de l'adolescence une période de vie normale, préparant le mieux l'être humain aux exigences de l'âge adulte.

Henri Duchosal

Directeur de l'Ecole secondaire et supérieure des jeunes filles de Genève.

L'Europe nouvelle.

Étude de géographie politique et sociale.

Le cataclysme qui s'est abattu sur le monde a considérablement ralenti l'exploration du Globe. Les voyages en terra incognita ont été peu nombreux et les résultats scientifiques qu'on est en droit d'en attendre ne sont encore qu'imparfaitement connus. C'est la raison pour laquelle, sur l'invitation du rédacteur de l'*Annuaire*, nous remplaçons notre Revue géographique annuelle par une étude sur l'Europe nouvelle. Quoique cette notice ne puisse, au moment où nous l'écrivons (juillet-août 1919), prétendre à une précision rigoureuse, les traités de paix n'ayant pas encore été tous conclus et les délimitations de frontières qui doivent en être la conséquence ne pouvant être, dans un grand nombre de cas, que très approximatives, nous avons accepté la tâche qui nous était proposée, persuadé que l'exposé des principes qui président à l'établissement de la carte politique de l'Europe ne serait pas sans présenter quelque intérêt. La répartition politique de l'Europe met aux prises des aspirations souvent contradictoires, qu'il est bien malaisé de concilier ; les frottements, même entre Alliés, sont inévitables. La parole célèbre du président Wilson : les petites nations doivent pouvoir décider de leur sort est d'une application moins facile qu'il ne pourrait le sembler de prime abord. Qu'est-ce qu'une nation ? Quels sont les caractères qui lui appartiennent en propre et qui la différencient d'une autre rapprochée ou même éloignée ? Les motifs les moins avouables peuvent être invoqués pour l'érection d'un nouvel État, si minuscule parfois qu'il n'aurait aucune chance de vivre si, par malheur, on venait à

en décider la création. Ne voyons-nous pas la toute petite commune de Campione, afin de conserver sa maison de jeu, foyer de pourriture morale qu'à tout prix la Suisse doit éloigner de son voisinage, demander à former un État indépendant sous le protectorat de l'Italie?

La guerre a mis en évidence des peuples dont le nom était à peine répandu en Occident. Qui connaissait, à part quelques spécialistes, les Lettes et les Lives, les Lithuaniens et les Suomi? Des gens, par ailleurs fort instruits, confondaient Tchèques et Magyars, Polonais et Ruthènes.

L'énorme lutte a fait éclater au grand jour des aspirations qui n'attendaient que le moment favorable pour se réaliser. Au XIX[e] siècle, deux tendances opposées se sont heurtées avec plus ou moins de violence. Les grands États cherchaient, afin, pensaient-ils, de consolider leur puissance, à unifier la langue de leur territoire soit en imposant aux groupes de minorité l'idiome national comme langue officielle, soit, si l'État était décidément trop bigarré, en ne s'en servant que dans un ou deux cas spéciaux. Est-il nécessaire de rappeler les persécutions systématiques dirigées par les Allemands contre l'emploi du français en Alsace-Lorraine, du danois dans le Sleswig, du polonais en Posnanie? Dans la monarchie bicéphale des Habsbourg, l'allemand était la langue unique de l'armée, malgré les prostestations des Tchèques et des Magyars. Pour arriver à leurs fins, les gouvernements des grands États disposaient d'une administration bien disciplinée, des tribunaux, de l'armée, de l'église, de l'école.

Mais, d'un autre côté, les petites nationalités se sont reconstituées; les langues secondaires n'ont pas voulu mourir. Cultivées, polies par des écrivains de valeur, des savants même, elles ont aspiré au rang de langues de haute civilisation. Le flamand, le tchèque, le roumain se sont, pour ainsi dire, ennoblis. Le réveil a été si complet que le théâtre, l'université ont apporté leur solide appui à cette renaissance de l'idiome méprisé. Les classes dites instruites ont été, peu à peu, gagnées à la cause nationale et n'ont plus considéré l'idiome populaire comme un vil patois indigne d'un homme qui occupe un certain rang social.

Les peuples se regimbent à l'idée d'être considérés comme des troupeaux dont on dispose à son gré. Ils ne veulent plus

être liés les uns aux autres par suite de conquêtes, de mariages ou d'héritages. Ils entendent être les maîtres absolus de leurs destinées et ne s'embarrassent plus guère des idées personnelles de leurs souverains. Deux chiffres en disent long à cet égard. On a calculé qu'avant la guerre 11 % de la population de l'Europe vivait sous le régime républicain, maintenant, la proportion est de 67 %, plus des deux tiers. (Voir *Semaine littéraire* du 19 juillet 1919.)

Malgré les vives critiques dont le traité de paix de Versailles a été l'objet, on est obligé de reconnaître qu'il s'efforce de résoudre au mieux des intérêts de tous les questions complexes devant lesquelles il se trouvait placé.

Toute personne de bonne foi est forcée de reconnaître que l'embarras des hommes d'État qui ont présidé à son élaboration a dû être grand en présence de revendications diamétralement opposées. Comment les concilier? Il a fallu souvent choisir une solution moyenne. Le droit d'autodisposition ne peut être absolu. Il se heurte parfois à des difficultés qu'il est impossible d'ignorer.

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet et d'étudier la formation politique de l'Europe de 1919, qu'il nous soit permis d'examiner brièvement certains points nécessaires à la compréhension d'un problème vaste et compliqué. Tout d'abord la *race*. A-t-on usé et abusé de ce mot ! Il n'y a pas de race française, de race allemande, de race italienne, de race de n'importe qui et de n'importe quoi. La race est basée sur un ensemble de caractères physiques: taille, couleur de la peau,des yeux, des cheveux, forme de la face,du nez, du crâne, nature et implantation des cheveux, qui ne sauraient déterminer des groupements nationaux. Aucun peuple ne présenteun type unique, pas même les Esquimaux, pourtant si isolés à l'extrémité du monde. Ce critère doit résolument être abandonné aux anthropologistes.

La *langue*, comme signe distinctif. vaut mieux. C'est, en réalité, la langue que l'on a en vue quand on parle de race française, de race allemande, de race italienne. Sans être capable, à elle seule, de déterminer une formation politique, il faut pourtant reconnaître qu'elle est un lien d'une grande puissance entre homophones. La communauté de langue crée

une certaine communauté d'idées, mais pas toujours d'intérêts. Les Slovènes de Syrie et de Carinthie sont, en bonne partie germanophiles et beaucoup deviennent germanophones parce que leurs intérêts économiques les poussent dans les bras des Allemands, dont, au reste, la langue est beaucoup plus importante que la leur. A elle seule la langue ne saurait donc déterminer les groupements nationaux.

La *volonté* de se rattacher à un même État peut être plus forte que le sentiment linguistique (Français, Allemands, Italiens, Rhaeto-Romanches de la Suisse, Flamands et Wallons de Belgique, Alsaciens de France) et prévaloir sur les affinités résultant de l'usage d'un même idiome.

Au reste, la notion de langue parlée n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire de prime abord. Dans les pays de l'Orient européen, le cens tient compte de la *langue d'usage* (Umgangsprache). Mais la langue d'usage ne revêt pas partout le même caractère. En Suisse française, par exemple, où l'émigration de la Suisse allemande s'est faite peu à peu, individu après individu, famille après famille, le milieu ambiant a été assez puissant pour absorber rapidement les minorités linguistiques. La langue d'usage est réellement la langue maternelle, celle dans laquelle les idées s'élaborent le plus facilement. Les deux notions se confondent. Il n'en est pas de même dans l'Europe orientale. On se trouve ici en présence de groupes compacts, irréductibles qui se juxtaposent, mais ne fusionnent pas. Les émigrations ont été massives ; ce sont des peuples entiers qui, à un moment donné, se sont déplacés. Il peut alors très bien arriver que les relations d'affaires obligent le peuple le plus faible, socialement parlant (ce n'est pas toujours le moins nombreux) à se servir fréquemment de l'idiome du plus puissant. C'est, entre autres, le cas des populations slovènes campagnardes et ouvrières de la Carinthie ou de la Styrie méridionale, à l'égard de la bourgeoisie allemande commerçante et industrielle des villes.

Il y a aussi la manière de *confectionner* les recensements. Ceux de la Hongrie sont remarquables au point de vue du *truquage*. Pour dissimuler aux yeux des non-initiés l'importance réelle des Slaves du royaume de la couronne de Saint-Etienne, les Serbo-Croates ou Yougoslaves étaient tronçonnés en Serbes, Croates, Bunjivci, Šolkci, Dalmates, Illyriens et Krašovani. On pouvait croire qu'il n'était question que de

sept petits peuples peu importants dont les puissants Magyars n'avaient pas à tenir compte, alors qu'il s'agissait en réalité d'un seul et même peuple.

Dans son remarquable ouvrage : *Frontière septentrionale des Yougoslaves*, le professeur Cvijić déclare que « la statistique autrichienne est indubitablement plus exacte que la statistique hongroise ». Mais elle a le défaut de classer les populations d'après la « langue d'usage ». Il est maintenant admis que dans les régions situées sur une frontière ethnographique la « langue d'usage » n'est pas un critérium ethnique précis. Pour la Carinthie, l'ethnographe allemand Wutte dit que la statistique officielle ne reflète pas la répartition des nationalités, et que dans beaucoup de cas des personnes d'origine et de sentiments slovènes furent contraintes de déclarer comme « langue d'usage » l'allemand. En outre, à la veille du recensement, se développe dans ces régions contestées une propagande semblable à celle que l'on voit se déclancher dans les pays d'Occident à la veille des élections politiques. Les « Vereine » allemands envoient alors leurs propagandistes les plus habiles pour décider les Slovènes bilingues à déclarer que leur « langue d'usage » est l'allemand. Les statistiques ecclésiastiques valent mieux ; elles ne se soucient que de la langue maternelle, le clergé désirant prêcher dans la langue que la population peut le mieux comprendre.

Les statistiques varient parfois d'une façon si capricieuse que l'on ne sait trop quel usage peut en être fait. Est-il possible qu'en Styrie telle localité fut aux six dixièmes slovène en 1880 et que cet élément ait complètement disparu en 1910 ?

Plus près de nous, en Alsace-Lorraine, sous la domination allemande, afin de ne pas être molestés par un gouvernement soupçonneux et tracassier, pas mal de francophones déclaraient au recensement que l'allemand était leur langue maternelle.

Les nécessités stratégiques. — On vient de créer une Société des Nations. Genève aura l'honneur d'en être le point central. La Société des Nations a pour but de rendre les guerres impossibles en réglant les litiges entre peuples par l'arbitrage. Néanmoins, on continue à se prémunir contre des agressions possibles en ayant recours aux barrières stratégiques. Mais ces frontières coïncident rarement avec des limites linguisti-

ques. Aux yeux de l'Allemagne unifiée de 1871, l'Alsace-Lorraine devait être le glacis la protégeant contre sa voisine de l'Ouest. C'est pour s'appuyer à la solide barrière des Alpes que l'Italie a exigé, à cor et à cris, l'annexion de toute la vallée de l'Adige, malgré les véhémentes protestations de la population compacte de langue allemande du Wintschgau et des vallées voisines. C'est, entre autres, pour des raisons stratégiques que l'Italie a revendiqué la Dalmatie, dont l'immense majorité est pourtant yougoslave.

Les souvenirs historiques. — On peut soutenir les prétentions les plus invraisemblables si l'on en appelle aux souvenirs historiques. C'est également au nom des souvenirs historiques que Rome et Venise ont laissés sur la rive orientale de l'Adriatique que l'Italie prétend à la domination de la Dalmatie entière. M. Phocas-Cosmetatos, dans *La Macédoine. Son passé et son présent*, nous paraît donner la note juste, lorsqu'il s'écrie : « Si tous les vieux peuples de l'Europe revendiquaient à l'heure présente les territoires que leurs ancêtres ont pu temporairement avoir occupés, dans le passé, c'en serait fait de la paix du monde. L'humanité ne connaîtrait plus de répit. » Un auteur, qui écrit sous le pseudonyme de Dioscure, dans *La Thrace. Exposé du problème de la Thrace*, déclare : « L'histoire est vaine si le présent ne la réalise, s'il ne la rend pas vivante et tangible aujourd'hui... L'histoire explique le présent et lui confère, si elle en est digne, un éclat de gloire ; mais il faut que le présent soit avant tout. On ne se soucie pas des morts, même ensevelis dans leur porphyre. »

L'école. — La répartition territoriale de l'Europe serait grandement facilitée s'il n'existait que des frontières linéaires ; s'il n'y avait pas, surtout en Orient, des enclaves et des exclaves, parfois à des centaines de kilomètres de la mère-patrie. Il peut même arriver que les souvenirs d'une origine commune soient si obscurcis qu'on en ait perdu tout souvenir, la langue elle-même s'étant considérablement transformée. Tel est le cas des Roumains de l'Istrie et des Aroumanes, Zinzares ou Koutzo-Valaques du Pinde. Longtemps oubliés de leurs concitoyens du Nord, ces derniers n'ont été, pour les Roumains du royaume, qu'un objet de marchandage dans le dessein d'obtenir des compensations du côté de la Do-broudcha.

Les îlots linguistiques de l'ancienne monarchie habsbour-

geoise et de la péninsule balkanique sont la source de difficultés sans cesse renaissantes. Les traités de paix garantissent les droits linguistiques des minorités, ce qui ne peut se faire que par l'école. Pareille garantie est une erreur, l'assimilation est préférable à tous les points de vue. A notre avis, dans les pays à populations enchevêtrées, le mieux serait de procéder à des échanges de populations, à l'amiable, en accordant, s'il le faut, des indemnités, sinon des conflits seront toujours à craindre. Les îlots ethniques sont une tentation permanente d'intervenir, sous prétexte de protection, dans les affaires du voisin. Les frontières nouvelles tracées, des écoles d'une seule langue unifieraient bientôt le territoire national; il va de soi qu'en revanche, partout, la liberté religieuse serait proclamée.

Félicitons-nous d'avoir, en Suisse, des territoires compacts de langues allemande, française et italienne. L'école, strictement suivie, vraiment obligatoire, agrège bientôt à la majorité les minorités linguistiques. Les Suisses allemands se francisent, à la seconde génération, en terre romande; en sens inverse, il s'opère une germanisation rapide des éléments latins.

L'État moderne ne doit comprendre comme lui appartenant que des citoyens qui se considèrent vraiment comme ses ressortissants.

C'est la Turquie qui, en Europe, aura le plus de peine à se transformer. Son gouvernement est théocratique. La loi sacrée, le chériat, n'est applicable qu'aux seuls musulmans. Par conséquent, dit Dioscure, ou bien les Turcs devaient massacrer tous les chrétiens, ou bien en leur permettant de vivre étaient-ils obligés de leur reconnaître une situation à part dans leur religion et dans leur loi.... C'est grâce à cette politique que la puissance turque a pu dominer un grand nombre de nations qui, prises ensemble, étaient de beaucoup plus nombreuses que le peuple conquérant. C'est la raison pour laquelle nous voyons figurer dans la statistique de nos universités et de nos écoles de commerce la mention Turquie comme pays d'origine à des étudiants qui ne se considèrent nullement comme Turcs. Pour eux, la Turquie n'est pas une patrie, au sens que nous attachons à ce mot.

L'école peut jouer un triste rôle lorsqu'on s'en sert en vue de buts intéressés que l'on espère réaliser un jour ou l'autre.

Voici, à cet égard, quelques renseignements inédits fort curieux que nous fournit un instituteur istriote. Pour l'intelligence de ce qui va suivre, il est bon de se rappeler que l'Autriche, beaucoup moins centralisée que la France, accordait une certaine autonomie aux provinces de son empire.

Au point de vue scolaire, les Italiens avaient la haute main sur les écoles de l'Istrie. L'école n'était plus, dans ce pays, qu'un moyen de propagande politique. « Dans les îles d'Ounie et de Sansego, non loin de Lussinpiccolo, il n'y avait pas une seule famille italienne. En 1899-1900, j'ai enseigné, dit cet instituteur, dans l'une de ces îles. Les trois premières années, l'enseignement s'y donnait en croate, mais l'italien était obligatoire. Les trois dernières années, l'on supposait les enfants assez italianisés pour intervertir l'ordre des langues. De 1903 à 1906, j'ai enseigné dans un faubourg de Pola. Pas un seul Italien, pourtant l'école était utraquiste. Une moitié environ des parents *ont dû* (c'est l'instituteur qui souligne), sous la pression des autorités communales, dont un délégué assistait à la séance, inscrire leurs enfants dans la section italienne. J'assistais, témoin passif, à ces inscriptions. Dans un autre faubourg de Pola (Vinkuran), il n'existait aucun Italien. La « Liga nazionale », association scolaire soutenue par la « Dante Alighieri » y avait pourtant fondé une école qui nourrissait et vêtait les élèves. A Fiume, où les Croates fournissaient la majeure partie des revenus de la ville, il leur était défendu d'avoir une école libre, payée de leurs propres deniers. Il existait à Pola une école supérieure de jeunes filles de sept classes et un gymnase de quatre classes, entretenus par la province, donc surtout avec l'argent croate ; pourtant l'enseignement ne s'y donnait qu'en italien. Il en était de même du gymnase provincial de Pisino, au centre de l'Istrie. Les Croates de l'Istrie ne pouvaient ouvrir que des écoles italiennes, sous peine de n'obtenir qu'une fin de non recevoir. Ils avaient, il est vrai, droit de recours au Conseil scolaire impérial et royal de Trieste, lequel, grâce à un savant système électoral, était en majorité italien. Rebutés de ce côté, ils pouvaient encore recourir au Ministère de l'instruction publique à Vienne, puis à la Cour suprême de justice. Après une attente de cinq ou six ans, celle-ci finissait par donner raison aux recourants. »

La *religion* constitue, dans certaines contrées de l'Europe, un lien plus solide que la langue. En pays balkaniques, on appelle souvent Turcs tous ceux qui professent l'islam, qu'ils soient Grecs, Serbes, Albanais ou Bulgares. « Pendant l'esclavage, écrit Dioscure, l'Eglise grecque représentait dans tous les domaines de l'ancien empire la civilisation de Byzance. »

Peuples forts et peuples faibles. Situation sociale des individus. Intérêts économiques. — Certains peuples, sont très remuants et ambitieux. Ils s'imaginent être des peuples prédestinés, appelés, en vertu d'une civilisation prétendument supérieure, à régenter les autres. En revanche, d'autres sont plus timides, plus apathiques, plus nonchalants. La différenciation des classes sociales correspond plus ou moins à cette classification. Les doux et les timides se laissent facilement dominer par les classes plus instruites, plus riches, disposant de l'influence que donne l'argent, en possession des mines, des usines et des fabriques. Il est d'autant plus facile à une minorité de s'imposer à la majorité que celle-ci se considère elle-même comme inférieure et qu'elle n'aurait garde de déplaire, par des manifestations linguistiques intempestives, à ceux qui tiennent son existence dans leurs mains. La classe possédante affecte trop souvent un hautain mépris pour les classes pauvres qui dépendent d'elle et dont elle se garderait bien d'apprendre la langue, envisagée comme un vil jargon, préjugé dont ont pâti nos patois. Le *Mémoire du Sénat académique de Graz* renferme, à cet égard, de curieux détails. Dans la Styrie méridionale, à une majorité slovène, principalement villageoise, des six septièmes, s'oppose une minorité d'un septième à laquelle appartient la plus grande partie de la bourgeoisie des villes et des bourgs. Les Allemands possèdent la plus grande partie de la propriété foncière, ainsi que presque tous les établissements industriels et commerciaux. Ils surpassent de beaucoup les Slovènes en force et en importance économique, de façon que la prépondérance économique de ceux-ci est plus que contrebalancée. Il est vrai que « l'immigration allemande eut une influence favorable sur les Slovènes ; elle leur apportait le christianisme, de meilleures conditions sociales et la protection de l'empire allemand contre les incursions des Magyars. » Jusqu'en 1844, l'allemand était seul usité dans la vie publique,

dans les bureaux et dans la production littéraire des pays styriens.

En Macédoine, la nationalité varie au gré des intérêts. Le même individu sera tour à tour serbe, bulgare ou grec suivant les vicissitudes de son existence. Il arrive que, dans la même famille, chaque frère se rattache à une nationalité différente. Ainsi s'expliquent les oscillations de ces masses amorphes, sans consistance, sans conscience nationale. Ces transformations sont d'autant plus aisées que dans l'ensemble les paysans macédoniens sont profondément illettrés. Au surplus, les dialectes de la Macédoine peuvent se rattacher, suivant les caractères envisagés, soit au serbe, soit au bulgare. Seuls des savants slaves, bien au courant des méthodes de la philologie moderne, seraient à même d'élucider ces questions si embrouillées.

En Bessarabie, même phénomène. La conscience nationale est, au dire de Martonne (*Gazette de Lausanne* du 24 juillet 1919), encore peu développée, mais cela tient au régime d'oppression auquel le pays était soumis, le gouvernement russe interdisant l'usage de la langue roumaine et la proscrivant d'une manière absolue de l'école. Un noyau d'intellectuels parlant au nom de la grande majorité de la population, expriment les aspirations confuses des masses qui s'éveillent de jour en jour. Ces hommes-là représentent évidemment l'avenir.

Ces influences sociales sont si prépondérantes dans certaines contrées qu'un plébiscite pourrait bien n'être qu'une manifestation de la peur. Même fait dans des conditions de rigoureuse impartialité, il pourrait fort bien ne pas révéler les sentiments intimes d'un peuple. Comment voter contre ceux qui vous fournissent le pain quotidien? Le souffle démocratique et égalitaire qui traverse le monde aura sans doute, dans un avenir plus ou moins rapproché, pour conséquence de relever la fierté nationale des peuples abaissés. En tout cas, aucun peuple n'a le droit de se considérer comme supérieur à d'autres. L'orgueil va devant l'écrasement et la fierté d'esprit devant la ruine. Les Allemands viennent d'éprouver la vérité de cette parole. Dans la future Société des Nations tous doivent être libres et égaux.

Les intérêts économiques ne pourront être complètement

négligés dans la fixation des limites que les traités de paix imposeront aux États en formation. L'Autriche allemande ne peut vivre si on lui enlève les mines nécessaires à son industrie. L'usine à zinc de Cilli emploie le minerai de la Carinthie et du Tyrol et fabrique de la tôle de zinc. Par une frontière défavorable, cet établissement de l'État serait séparé de sa matière première. C'est aussi au nom de sa vie économique que la Pologne a réclamé le port de Dantzig. Ce grand État ne peut être enclos dans le continent sans aucun accès à la mer.

Arguments secondaires. — Il n'est pas jusqu'à la géologie, aux conditions climatiques, florales, à la forme des habitations que l'on n'ait invoquées pour revendiquer les territoires dont on convoitait la possession. L'Italie réclame l'île de Cherso comme étant une dépendance géologique de l'Istrie. En Styrie, M. Scharfetter, un des auteurs du *Mémoire de l'Université de Graz*, s'efforce de prouver que les limites nationales et végétales coïncident souvent. En Thrace, nous dit M. Cvijić, on observe deux types de maisons ; le type gréco-égéen et le type turco-oriental, ce dernier, simple variation du premier. Le type des maisons grecques se confond avec les limites ethnographiques de l'élément grec. Cette coïncidence ne se vérifie pourtant pas partout.

Le principe des compensations a fait son temps. Il contraste par trop avec celui de la libre disposition des peuples. Pourtant, ci et là, il a encore été énoncé. Un journal français n'a-t-il pas réclamé pour la France, au nom de nécessités stratégiques, le Pays de Porrentruy, offrant en échange à la Suisse, avec une remarquable désinvolture, le Vorarlberg, le Lichtenstein et la ville de Constance ?

Il est impossible d'éviter que des minorités, qui jadis étaient prépondérantes, ne soient annexées par des groupes jadis foulés aux pieds. C'est le cas des Allemands de Bohême réunis à la République tchéco-slovaque. Pas mal d'entre eux se résignent à l'inévitable et se rallient d'ores et déjà au tchéquisme, qu'hier encore ils méprisaient. Ne faut-il pas compter avec les lâches qui regardent d'où souffle le vent et sont toujours du côté du manche ? Par opposition, il faut tenir compte de ceux que l'accoutumance à un régime même oppressif, la peur de l'inconnu, la crainte des innovations

empêchent de se rallier courageusement à un nouvel ordre de choses. Dès qu'une situation nouvelle paraît stable elle rallie une foule d'indécis et pas mal d'arrivistes.

Avant d'aborder, autant que la situation actuelle permet de le faire, la répartition politique de la nouvelle Europe, il nous a paru utile d'examiner les points de vue auxquels se sont placés les porte-voix des revendications nationales. Les imperfections du Traité de Versailles ne doivent pas nous empêcher de reconnaître que ses dispositions s'inspirent d'un tout autre esprit que celles des traités de Vienne de 1815. L'Entente s'est peut-être même attachée trop strictement au principe d'auto-disposition des peuples. Il eût été de bonne politique de morceler l'Empire allemand en États distincts. (Voir à ce sujet un remarquable article de la *Gazette de Lausanne*, des 23-24 juillet 1919, *L'unité allemande et la paix*, signé Maurice Guerreau.) On y lit ceci : « Depuis l'époque la plus reculée, si l'on s'en rapporte à Tacite et à Florus, l'histoire nous montre que chaque fois que les Allemands se trouvaient réunis sous le même sceptre, ce fut pour le malheur de l'Europe et aussi pour le leur. Que ce soit au XIIIe, au XVIe, au XVIIe ou au XXe siècle, les méfaits de l'unité allemande se sont toujours fait sentir et d'autant plus graves que cette unité a été plus complète. »

* * *

Nous allons maintenant décrire les modifications territoriales, les unes définitives, les autres plus ou moins hypothétiques encore qui s'effectuent ou qui sont à la veille de s'effectuer en Europe.

France. — La France obtient la restitution de l'Alsace-Lorraine, création artificielle de 1871. Ces provinces avaient, par le Traité de Francfort, été cédées à perpétuité à l'Empire allemand. La *perpétuité* aura duré quarante-huit ans, moins d'un demi-siècle ! Inutile d'insister sur l'apport considérable de richesses de toute nature qu'amène le retour de ces pays à a mère patrie : agriculture florissante, mines prospères de sel, de fer, de sels de potasse, de pétrole, industries de premier ordre dont la réputation est universelle. La situation est d'autant plus favorable que la guerre a presque complètement épargné l'Alsace-Lorraine. C'est environ 1 million 600 000

habitants qui compenseront, dans une certaine mesure, les pertes graves que la France vient de subir.

Avant 1871, l'Alsace-Lorraine était répartie entre les départements du Haut-Rhin, du Bas-Rhin, de la Meurthe et de la Moselle, dont les chefs-lieux étaient respectivement Mulhouse, Strasbourg, Nancy et Metz. Il ne paraît pas certain que ces divisions administratives soient rétablies telles quelles. Belfort, qui ne comptait que 8000 habitants en 1871, est devenue une importante cité industrielle d'environ 40 000 âmes. Chef-lieu du territoire de Belfort, elle ne voudrait pas être prétéritée au profit de Mulhouse et demande à devenir le centre administratif d'un nouveau département à créer en Haute-Alsace. Il est probable qu'on n'apportera nulle hâte à faire rentrer l'Alsace-Lorraine, habituée à une certaine autonomie, dans le cadre unitaire de la République française. La réadaptation à la vie commune exige une période de transition dont il est impossible de prévoir le terme. D'autre part, un courant décentralisateur se manifeste de tout côté en France. On est las de la prépotence de Paris et l'on demande que les provinces reprennent force et vie. L'exemple de l'Alsace-Lorraine, à laquelle on accorde une indépendance partielle, pourrait bien être contagieux et briser l'unitarisme si profond dont souffre notre voisine de l'Ouest.

Une autre conséquence curieuse du retour de l'ex-Reichsland sera l'augmentation sensible des députés du Nord dont l'influence grandira et tempérera la fougue un peu trop exubérante des représentants du Midi.

Une disposition du Traité de Versailles prévoit que les ports de Strasbourg et de Kehl seront constitués, pour une durée de sept années, en un organisme unique au point de vue de l'exploitation. L'administration de cet organisme unique sera assurée par un directeur nommé par la Commission centrale du Rhin et révocable par elle. Ce directeur devra être de nationalité française. Deux zones franches seront établies dans ces deux ports.

Jusqu'en 1814, Landau et le bassin de la Sarre faisaient partie du territoire français. L'Entente a abandonné Landau à l'Allemagne et n'a pu se résoudre à rendre la vallée de la Sarre à la Lorraine à laquelle elle se rattachait jadis. On s'est arrêté à une solution intermédiaire. En compensation de la destruction des mines de charbon, dans le Nord de la France,

et à valoir pour le montant de la réparation des dommages de guerre dus par l'Allemagne, celle-ci cède à la France la propriété entière et absolue, franche, quitte de toutes dettes ou charges, avec droit exclusif d'exploitation des mines de charbon situées dans le bassin de la Sarre. A l'expiration d'un délai de quinze ans, la population (hommes et femmes) de ce territoire sera appelée à se prononcer sur « trois alternatives » : *a*) Maintien du régime établi par le traité ; *b*) union à la France ; *c*) union à l'Allemagne. Le vote aura lieu par commune ou par district. Le territoire ainsi soumis à une sorte de condominium a une forme vaguement triangulaire. Il comprend, entre autres, Sarrbrücken et ses houillères, ville de 150 000 habitants, et Sarrelouis, fondée par Vauban, la patrie du maréchal Ney.

Belgique. — Libéré de la lourde occupation étrangère, le petit royaume ne pouvait guère songer à réclamer des territoires germaniques qui ne lui auraient valu que l'inimitié des habitants. Il ne recevra, et encore qu'après plébiscite (à l'exception dc Moresnet), que l'ensemble des cercles d'Eupen et de Malmédy. *Moresnet* neutre est un minuscule triangle isocèle de quelques hectares de superficie, à la frontière actuelle de la Belgique et de la Hollande, à l'Ouest d'Aix-la-Chapelle, que les traités de 1815 avaient oublié. Il renferme la très riche mine de zinc de la Vieille Montagne.

Les traités de 1815, en vertu d'anciens droits ecclésiastiques, ont commis la sottise d'adjoindre à la Prusse un lambeau de territoire wallon dont Malmédy est la ville principale. L'Allemagne cède à sa voisine de l'Ouest Eupen et Malmédy. Pendant les six mois qui suivront la mise en vigueur du traité, des registres seront ouverts par l'autorité belge à Eupen et à Malmédy. Les habitants auront la faculté d'y exprimer par écrit leur désir de voir tout ou partie de ces territoires maintenus sous la souveraineté allemande.

La Belgique cesse d'être neutre ainsi que le voulaient les traités de 1839. Désormais la Belgique pourra conclure les alliances qui lui conviendront sans que l'Allemagne puisse élever la moindre objection.

Mais des questions plus graves s'imposent à l'attention des hommes d'État. En 1839, la frontière entre la Belgique et les Pays-Bas a été fixée au détriment de la Belgique. Les bou-

ches de l'Escaut sont en territoire néerlandais, au plus grand préjudice d'Anvers que Rotterdam jalouse depuis des siècles. La souveraineté complète du fleuve devrait revenir à la Belgique. On a bien vu, dans le cours de cette dernière guerre, les inconvénients de cette situation. La Hollande a interdit l'accès de l'Escaut aux navires de guerre et même de ravitaillement. L'aménagement du fleuve, qui s'ensable facilement, est assez coûteux ; les Pays-Bas ne mettent aucun empressement à exécuter des travaux indispensables pour qu'Anvers soit accessible aux navires du plus fort tonnage. Le canal de Gand à Terneuzen qui met en relation la ville de Gand à l'Escaut occidental est utile aux deux pays, puisqu'il traverse la Flandre zélandaise. Pourtant, à la Belgique seule reviennent les frais de correction et d'entretien.

A l'Est, le Limbourg projette une pointe malencontreuse dans le territoire belge, avec le saillant de Maastricht. Cette sorte d'encoche nuit aux relations d'Anvers (canaux nouveaux à créer, chemins de fer à construire) avec le Rhin et l'Europe centrale. Encore ici, la frontière est tracée au détriment de la Belgique. La situation est assez embarrassante. Elle ne pourra être améliorée que par des accords conclus entre les deux États voisins,

Une question non moins grave demandera à être résolue dans un esprit libéral, c'est celle des langues. Les Flamands désirent pouvoir se développer librement; en revanche, ils renonceront sans doute à imposer aux Wallons l'usage d'une langue d'un intérêt secondaire, sans valeur mondiale.

Luxembourg. — Le grand duché de Luxembourg ne reçoit aucun agrandissement, mais il est complètement détaché de l'Empire allemand. Il ne fera plus partie du Zollverein et ses chemins de fer ne seront plus exploités par une compagnie allemande. De plus, la neutralité du Luxemhourg est aussi abrogée.

Danemark. — En 1864, le Danemark perdit les duchés de l'Elbe, Holstein, Lauenburg, Sleswig. Une stipulation du traité de Prague prévoyait que les habitants du Sleswig septentrional seraient appelés à se prononcer sur leur retour à l'État auquel on venait de les arracher. Cette clause du traité ne fut jamais exécutée, malgré les protestations de la population. On pouvait supposer que, sans autre formalité,

l'Entente ferait droit aux vœux d'un peuple longtemps opprimé. Ce n'est pas tout à fait le cas. L'annexion, après plébiscite, se fera par tranches. Si, dans l'ensemble de la section septentrionale, le vote est favorable au Danemark, le gouvernement de ce pays pourra procéder à l'occupation immédiate du territoire. Dans la section centrale, le vote aura lieu un peu plus tard. Il sera déterminé par commune, suivant la majorité des voix dans chaque commune.

Plus tard encore, dans la section méridionale, le vote se fera de la même manière que dans la précédente.

Héligoland. — En 1890, en échange de droits plus ou moins problématiques sur Zanzibar, l'Angleterre, qui la possédait depuis 1815, céda l'île de Héligoland à l'Allemagne. Celle-ci en fit une formidable station navale. Toutes les fortifications élevées avec tant de soin ces dernières années, devront être détruites sous le contrôle des principaux gouvernements alliés.

Russie. – L'anarchie dans laquelle se trouve plongé l'ancien empire des tzars n'a pas permis aux Alliés d'introduire dans le Traité de Versailles des stipulations réglant le sort de cette partie de l'Europe. Il ne renferme que cette déclaration : l'Allemagne reconnaît et s'engage à respecter, comme permanente et inaliénable, l'indépendance de tous les territoires qui faisaient partie de l'ancien empire de Russie au 1er août 1914. Les traités de Brest-Litowsk sont annulés. L'Allemagne s'engage en outre à reconnaître les États qui pourraient se constituer sur tout ou partie des territoires de l'ancien empire de Russie.

Pologne. — Une grande iniquité est enfin réparée. Une République polonaise est en voie de formation. Il est encore impossible, surtout à l'Est, du côté de la Russie et de l'Ukraine, d'en fixer les limites détaillées.

Moins étendue que l'ancienne Pologne, au temps de sa plus grande prospérité, la nouvelle Pologne sera plus homogène, quoique renfermant encore de fortes minorités d'autres nationalités. L'Allemagne lui cède la Haute-Silésie avec le riche bassin houiller et ferrugineux de Beuthen, Kattowitz, Königshütte. L'Allemagne a pu obtenir des Alliés qu'un plébiscite soit organisé dans ces territoires, mais seulement dans ceux qui élisaient des députés allemands, ce qui exclut la région industrielle dont nous venons de parler.

La Posnanie fait également retour à la Pologne. C'est là que l'action pangermaniste, représentée en l'espèce par la Société allemande de colonisation, avait exercé son exécrable activité, expropriant pour raison d'Etat, de malheureux paysans vivant depuis des siècles sur la terre des ancêtres. Avec le territoire avoisinant, Dantzig sera soumis à un régime spécial. Elle constituera une ville libre, placée sous la protection de la Société des Nations. Une zone franche sera créée dans le port. La Pologne aura le libre usage des voies d'eau, docks, bassins, quais, etc. Elle aura le contrôle et l'administration des communications postales, télégraphiques et téléphoniques entre la Pologne et le port de Dantzig. (Voir dans la *Gazette de Lausanne* des 11-12 août 1919, le discours de M. Paderewski à la Diète de Pologne.)

Telle qu'elle semble devoir prendre figure, la Pologne formerait un État de moyenne grandeur, 225 000 kilomètres carrés, et compterait environ 20 millions d'habitants. Suivant les régions, les Polonais représenteraient du 70 au 98 % du total de la population.

La Pologne reconstituée apparaît comme un pays de transition entre l'Orient et l'Occident. Elle forme le centre de la région ponto-baltique ; elle peut devenir un boulevard solide contre le germanisme. Ce qui lui manque et lui a toujours manqué, ce sont des limites naturelles bien déterminées.

Les frontières germano-polonaises créent une enclave : la Prusse orientale. L'Allemagne aura désormais deux territoires détachés. La Pologne devra accorder aux personnes et moyens de transport, de quelque nationalité qu'ils soient, en provenance ou à destination de la Prusse orientale, les mêmes droits de transit à travers les territoires polonais situés entre la Prusse orientale et l'Allemagne qu'à ses nationaux.

Une zone assez large, au Sud de la Prusse orientale, comprenant en particulier la région des lacs mazuriques, aura l'occasion de se prononcer, après un referendum opéré par communes, sur la nationalité à laquelle ces populations désirent appartenir.

Memel. — Une mince bande de territoire, dont Memel est la ville principale, est détachée de la Prusse. Habitée par une population en majorité lituanienne, ce petit pays sera sans doute adjugé à la Lituanie.

En résumé, l'Allemagne est amputée sur ses anciennes frontières de territoires dont la population lui est étrangère par les origines ou lui est profondément antipathique. Restera-t-elle unie? Se fragmentera-t-elle? Nul ne peut le savoir. Tantôt les tendances séparatistes l'emportent : République rhénane, bavaroise, de Birkenfeld, de Thuringie, tantôt la force de cohésion prédomine. Attendons l'avenir.

L'Allemagne sort d'autant plus affaiblie de la guerre actuelle qu'elle est tenue de démanteler tous les ouvrages fortifiés, quels qu'ils soient, à l'Ouest d'une ligne tracée à 50 kilomètres à l'Est du Rhin. L'accès de la Baltique, dans la zone comprise entre 55°27′ latitude Nord et 54° latitude Sud, 9° et 16° longitude Est de Greenwich, sera entièrement libre. L'Allemagne ne pourra élever aucune fortification ni installer aucune artillerie commandant les routes maritimes entre la mer du Nord et la Baltique.

A titre de garantie d'exécution par l'Allemagne du Traité de paix, les territoires allemands situés à l'Ouest du Rhin, ensemble les têtes de pont, seront occupés par les troupes des puissances alliées et associées pendant une période de quinze années. Si les conditions du Traité sont fidèlement observées par l'Allemagne, l'occupation prévue pourra être réduite, dans un délai de 5 ou de 10 ans suivant les positions. A l'expiration des 15 ans, la tête de pont de Mayence, la tête de pont de Kehl et ce qui pourrait rester du territoire occupé seront évacués, à moins que l'on ne craigne une nouvelle agression de l'Allemagne.

L'Autriche-Hongrie a totalement disparu de la carte. Les deux nations dominantes : allemande et hongroise, sont les plus éprouvées. La première ne comprendra plus que les provinces alpestres : Haute et Basse-Autriche, Salzbourg, Tyrol septentrional ou vallée de l'Inn (avec ou sans le Vorarlberg), la majeure partie de la Styrie et de la Carinthie, une fraction de la Hongrie orientale. Le traité de Versailles exige que l'Autriche allemande forme un État isolé. La France s'oppose de toutes ses forces à une fusion qui constituerait pour elle un danger réel, tandis que l'Italie la favoriserait au contraire.

Tchéco-Slovaquie. — Après des siècles de luttes, Tchèques et Slovaques sont enfin parvenus à conquérir leur indépen-

dance. La République tchéco-slovaque comprend la Bohême, la Moravie, la Silésie autrichienne, une légère bande de la Silésie prussienne et la Slovaquie hongroise, jusqu'à Presbourg, au bord du Danube, et même un peu au delà. Le pays de Teschen est revendiqué à la fois par la Tchéco-Slovaquie et la Pologne. La Conférence de Paris vient de décider qu'à bref délai il sera procédé à un plébiscite dans le bassin de Teschen.

L'État tchéco-slovaque est plus slave encore qu'on ne l'avait cru jusqu'à présent, ce que prouvent les élections municipales du 15 juin dernier. Ces élections ont démontré l'existence d'importantes minorités tchèques dans des districts envisagés comme purement allemands. Ce qui pouvait faire illusion sur l'importance du Deutschtum en Bohême, c'est le régime de la grande propriété. « L'origine de ces gigantesques fortunes est généralement liée intimement aux tragédies les plus sanglantes et les plus tragiques du peuple tchèque. Apres la révolution tchèque contre les Habsbourg, révolution qui inaugura la guerre de Trente ans au XVIIe siècle, les chefs de la noblesse tchèque ayant été décapités à Prague, la dynastie victorieuse procéda à la distribution de leurs biens à des aventuriers étrangers qui avaient contribué au meurtre de la nation malheureuse. » (*Journal de Genève*, 15 juillet 1919.)

Et cependant les Tchèques ne songent nullement à se venger de leurs oppresseurs. Ils admettent le bilinguisme de leur république et sont prêts à accorder aux Allemands ce que ceux-ci ont toujours cherché à leur refuser : écoles, organes administratifs, tribunaux, etc. Mais ils réclament, à juste titre, que les diocèses aient à leur tête des évêques nationaux et non plus allemands ou magyars. L'Église pourrait ainsi devenir un puissant appui pour le jeune État.

Si le nom de tchèque est assez connu en Occident, celui de slovaque l'est peut-être un peu moins. Tchèques et Slovaques diffèrent peu les uns des autres ; ils parlent la même langue littéraire. Ils constituent, dans l'Europe centrale, une des pointes avancées du slavisme. On trouve de nombreuses colonies tchèques à Vienne et jusque dans le Banat.

Le domaine principal des Tchèques est constitué par la Bohême et la Moravie ; les Slovaques sont, en revanche, con-

centrés entre les Petites Carpathes et les Beskides, ainsi que dans les Comitats du Nord de la Hongrie. La Tchéco-Slovaquie peut avoir un territoire de 110 000 à 120 000 kilomètres carrés et une population de 12 à 13 millions d'habitants. Cette région est comprise entre la zone élevée et montagneuse de séparation des eaux qui s'étend entre le Danube au Sud, l'Elbe, l'Oder et la Vistule au Nord. Il manque à la république tchéco-slovaque l'accès à la mer. Elle l'obtiendra sans doute par un accord avec le royaume des Slovènes, des Croates et des Serbes qui confronte à l'Adriatique. L'État tchéco-slovaque reçoit à bail, pour une période de 99 ans, des zones franches dans les ports de Hambourg et de Stettin.

Yougoslavie ou royaume des Slovènes, des Croates et des Serbes. — Cet État, encore en gestation, sera plus complexe que le précédent. Les peuples qui le composent, quoique parlant un idiome commun, présentent cependant des différences dialectales assez notables. Un certain nombre, comme nous l'avons fait remarquer plus haut, font cause commune avec les Allemands, auxquels les lient de graves intérêts économiques. La religion, dont le rôle politique est si grand en Orient, divise les Croato-Serbes en orthodoxes (Serbes proprement dits), catholiques (Croates) et musulmans (partie de la population de la Bosnie et de l'Herzégovine). Pour comble de malheur, le jeune État est entouré d'une ceinture d'hostilités : Italiens, Allemands, Magyars, Roumains et Bulgares protestent à qui mieux mieux contre les revendications des Slaves du Sud. Pour l'instant, nous ne pouvons qu'esquisser les divers points de vue auxquels se placent les rivaux en présence.

La situation de la Yougoslavie se complique du fait qu'à la périphérie Slaves et Allemands, Slaves et Italiens, Slaves et Albanais, Slaves et Bulgares (jadis Touraniens), Slaves et Magyars, Slaves et Roumains, se pénètrent réciproquement. Comme que l'on s'y prenne, il est absolument impossible de fixer les frontières de cette partie de l'Europe sans amener de terribles froissements. Ici, très particulièrement, il serait hautement désirable d'effectuer des échanges de populations donnant plus d'homogénéité à des contrées qui en manquent totalement.

L'ancien empire d'Autriche comptait trois provinces en

totalité ou en partie slovènes : la Carniole, la Carinthie et la Styrie. Dans les deux dernières surtout, on est loin de s'entendre. Un opuscule dû aux professeurs de l'Université de Graz : *La frontière méridionale de la Styrie allemande*, se basant sur des considératons géographiques, climatiques, botaniques, économiques, stratégiques, ethnographiques, propose plusieurs lignes de démarcations qui, toutes, ont en vue les intérêts allemands. Les auteurs de ce mémoire réclament, pour l'Autriche allemande, la vallée de la Drave, audessus de la frontière méridionale de l'enclave de Marburg. La chaîne du Weitenstein, doublée de la ligne de la Pössnitz, constituerait, aux yeux de ces Messieurs, une excellente frontière ; elle diviserait la Styrie inférieure en deux parties sensiblement égales, soit quant à la population, soit quant à la surface.

A ce mémoire on peut opposer l'étude du professeur Cvijić : *Frontière septentrionale des Yougoslaves*. L'auteur débute par ces considérations dont la justesse n'échappera à personne. « Seule, une délimitation ethnographique aussi rigoureuse que possible, et tenant compte des intérêts économiques vitaux, a chance de garantir un état de stabilité et une paix durables... En posant ce principe, nous ne voulons pas nier que les frontières doivent s'adapter au relief du sol, mais si l'on a à choisir entre les faits ethnographiques et les raisons géographiques et stratégiques, c'est le plus souvent l'ethnographie qui doit l'emporter ; autrement dit, nous ne voulons pas sacrifier des populations aux raisons militaires ni laisser englober dans un État une grosse masse d'une population étrangère à seule fin d'atteindre une ligne stratégique favorable. Deux nations voisines s'entendent mieux et noueront certainement plus facilement des relations de bon voisinage, même avec de mauvaises frontières stratégiques si ces frontières ne blessent pas leurs sentiments nationaux et n'entravent pas leur développement économique ; dans le cas contraire, les meilleures frontières stratégiques n'empêcheront pas les animosités de se développer, ni les conflits d'éclater. » Cvijić constate loyalement que la limite septentrionale des Yougoslaves est peu précise. A l'inverse du Mémoire des professeurs de Graz, l'écrivain serbe ne se prononce pas sur les frontières·à assigner à la Grande Serbie. Il

constate seulement que des poches de germanisation se sont formées récemment au Nord du pays slovène, constituées par des populations presque toujours bilingues. Une de ces poches est celle du bassin de Klagenfurt (Celovec). C'est dans cette ville, si âprement disputée, qu'a été fondée, en 1852, la Société littéraire slovène la plus importante. Si les frontières germano-yougoslaves sont malaisées à déterminer, les limites magyaro-slaves ne le sont pas moins. D'après mes observations, dit Cvijić, et surtout d'après le témoignage des Serbes de ces régions, le peuple magyar, pris en lui-même, n'est pas agressif. « Ce sont les autorités, les intellectuels, les classes dirigeantes, la caste des magnats magyars qui ont employé tous les moyens pour dénationaliser leurs sujets allogènes. Cette assimilation récente et forcée n'a produit qu'une magyarisation tout à fait superficielle. »

Voici quelques-uns de ces procédés de magyarisation : « Dans les dernières dizaines d'années, les autorités magyares ont changé presque tous les noms yougoslaves des villages et leur ont donné des noms hongrois. Chaque personne appartenant au peuple yougoslave ou à d'autres peuples fut contrainte à changer ses nom et prénom en noms magyars. On a magyarisé l'école primaire, on a artificiellement limité des circonscriptions électorales dans le but d'exclure des allogènes de la Chambre des députés de Budapest ; lorsqu'on s'est aperçu que cela n'était pas toujours suffisant, on a employé même la force pour qu'aucun Serbe ne puisse être élu. A la fin, les Magyars ont supprimé l'autonomie de l'Eglise serbe dans la Hongrie méridionale. » On a réussi ainsi à donner une teinture superficielle de magyarisme aux Serbes catholiques. Mais dès que ces régions furent libérées de l'oppression magyare, ces Serbo-Croates magyarisés retournèrent à leur nationalité. »

Aux dernières nouvelles, on apprend qu'en Carinthie on créera une zone de votation ; elle comprendra essentiellement le bassin de Klagenfurt et se prolongera ensuite pardessus les Karavanken. Ce territoire sera partagé en deux parties. Dans la partie sud, on votera par territoires ou par communes. Si les électeurs se prononcent en faveur de l'Autriche allemande, la partie nord reviendra aussi à l'Autriche, sans votation particulière. Si la partie sud se prononce pour

la Yougoslavie, la votation aura lieu, trois semaines plus tard, dans le territoire nord.

Le Banat est un véritable embrouillamini ethnographique. Ravagé jadis par les guerres, il s'est repeuplé d'éléments venus de tous les côtés. On y trouve même des îlots de plattdeutsch. Mais, à côté des Allemands et des Magyars, ce sont les Roumains et les Serbes qui dominent et qui se disputent avec acharnement ce territoire. Les Roumains le réclament en entier. La statistique hongroise, disent-ils, peut être consultée avec profit, puisqu'elle est également défavorable aux uns et aux autres. Elle accuse les chiffres suivants : Roumains 592 049, Allemands 389 545, Serbes 284 329, Magyars 242 152, autres 76 038. Total : 1 584 133. Aucun de ces peuples n'atteint la majorité absolue, mais les Roumains ont la majorité relative. Après la débâcle de l'Autriche-Hongrie, les Allemands ont demandé à faire partie de la Roumanie. Roumains et Allemands obtiendraient ainsi la majorité absolue de la province. Il est vrai, ajoutent les Roumains, que les Serbes ne revendiquent que la moitié occidentale du Banat ; mais même là, ajoutent-ils, ils ne sont qu'environ 200 000 sur 615 000 habitants.

Les Roumains invoquent le Traité de 1916 leur garantissant le Banat en échange de leur participation à la guerre ; ils le considèrent comme un tout indivisible. La majorité se déclarant pour la Roumanie, la minorité serbe n'a qu'à se soumettre, d'autant plus qu'on lui garantit sa langue nationale dans l'église, dans l'école et dans l'administration. On invoque encore le fameux principe de compensation. La nouvelle Serbie englobera 500 000 Roumains, dont la moitié en Macédoine, l'autre moitié dans la vallée du Timok. Si le Banat occidental était annexé à la Serbie, ce nombre serait augmenté d'au moins 200 000, soit au total 700 000. La Serbie travaille depuis longtemps à dénationaliser les Roumains du Timok. Si elle agissait de même à l'égard de ceux qu'elle s'incorporerait, il en résulterait un irrédentisme nouveau qui pourrait déchaîner la guerre. Il serait bon, pour éviter une aussi fâcheuse éventualité, de compenser les situations. 300 000 Serbes adjugés à la Roumanie, 500 000 Roumains englobés en Serbie obligeraient les deux États de tenir compte de leurs minorités respectives, ce qui serait un gage de bonne harmonie entre eux.

Les Serbes répliquent : le Traité de 1916 prévoit qu'aucune des parties contractantes ne peut conclure de paix séparée. Cependant, sous la pression des circonstances il est vrai, la Roumanie a signé la paix de Bucarest qui lui a valu la Bessarabie qu'elle n'a eu garde de refuser. De fait, le Traité de 1916 se trouve donc ainsi annulé.

La partie occidentale du Banat renferme 300 000 Serbes qui veulent rejoindre leurs compatriotes du royaume. Il ne saurait être non plus question de compensations. La vallée du Timok, territoire serbe depuis longtemps, est hors de cause. Au reste, les paysans roumains plus ou moins asservis, ne peuvent qu'envier la situation des libres paysans de même origine établis en Serbie (voir *Gazette de Lausanne* des 1er et 6 juin 1919). La Serbie a fini par obtenir la moitié du Banat et une large bande de territoire roumain allant de Nagy-Karoly à Makau.

Fiume et la Dalmatie ont été l'objet de vives contestations entre la Serbie et l'Italie. Les Italiens tiennent énormément au port de Fiume. Ils craignent qu'en des mains étrangères ce port ne fasse une concurrence désastreuse à celui de Trieste. Séparée de son arrière-pays par une ligne de douanes, Trieste tomberait à rien si, par des moyens quelque peu artificiels, on n'arrivait à lui assurer un certain trafic. Fiume a fini par être internationalisée. La ville de Fiume, non compris le port de Sussak, formera, avec la région située à l'Ouest, un État indépendant, sous l'égide de la Société des Nations. Cet État sera limitrophe au territoire italien et renfermera le chemin de fer Fiume-Laibach. Zara et Sebenico seront sous la souveraineté de l'Italie, laquelle renoncera à toute autre partie de l'arrière-pays de la côte dalmate L'Italie aura la souveraineté sur les îles dites « stratégiques », Cherso, Lussin, Kissa, ainsi que sur les îles dites « extérieures » voisines de Lissa. Enfin, la Société des Nations attribuera à l'Italie un mandat sur l'Albanie.

La possession de l'Adriatique a fait couler des flots d'encre. L'Italie a invoqué tous les motifs possibles pour justifier ses revendications sur les rivages orientaux de l'Adriatique : histoire, géographie, géologie, stratégie, botanique, nécessités économiques sont arrivées tour à tour à la rescousse. Enfin, après bien des luttes et d'interminables pourparlers,

on a abouti à l'accord que nous avons transcrit ci-dessus. L'Italie obtient ainsi l'essentiel de ses revendications et la Serbie n'est pas frustrée de ses espérances adriatiques. Tous deux auront ainsi les ports qu'ils désirent.

D'après les statistiques autrichiennes, Trieste compte 77 % d'Italiens, 12 % de Slovènes, 7 % d'Allemands, 1 % de Croates, 3 % d'autres éléments, Fiume 65 % d'Italiens, 28 % de Slaves, 6 % de Magyars, 1 % d'autres populations. En Dalmatie, le 94 % est Serbo-Croate, 3 % Italien, 3 % autres. Tandis que les Italiens forment la classe urbaine, industrielle et commerçante, la mieux organisée, les Slaves constituent la population rurale et ouvrière. Zara paraît être la seule ville en majorité italienne (70 %).

Le Tyrol a donné lieu à des compétitions non moins ardentes que la Dalmatie. La partie supérieure de la vallée de l'Adige, jusqu'à Neumarkt, est allemande. Ici les divisions physiques et ethnographiques ne coïncident nullement. L'Italie a obtenu la frontière stratégique des Alpes jusqu'au col du Brenner, malgré les protestations désespérées des Allemands du Tyrol méridional qui ne veulent pas être séparés de leurs concitoyens d'outre-monts. L'Autriche offrit en vain à l'Italie la neutralisation de tout le Tyrol et le droit d'occupation militaire jusqu'au Brenner. On risque de créer, dans cette partie de l'Europe, un irrédentisme d'un nouveau genre.

Il est impossible de se prononcer actuellement sur le sort de la Galicie. Il est possible que la Galicie occidentale, avec Lwow (Lemberg) soit annexée à la Pologne, tandis que la Galicie orientale ferait partie de l'Ukraine. (Elle renferme, au reste, 70 % de Petits Russiens.)

En attendant, en date du 11 juillet 1919, le Conseil suprême des puissances alliées a pris la décision suivante : Le gouvernement polonais sera autorisé à établir un gouvernement civil en Galicie orientale, après avoir conclu avec les puissances alliées et associées un accord dont les clauses devront sauvegarder autant que possible l'autonomie du territoire ainsi que les libertés politiques, religieuses et personnelles de ses habitants.

Cet accord reposera sur le droit de libre disposition qu'exerceront en dernier ressort les habitants de la Galicie orientale,

quant à leur allégeance politique. L'époque à laquelle ce droit s'exercera sera fixée par les puissances alliées et associées ou par l'organe auquel celles-ci pourraient déléguer ce pouvoir.

La Boukovine a été envahie par les Roumains ; mais son statut n'est pas encore réglé.

L'Autriche allemande et la Hongrie sont maintenant devenues des États secondaires.

Quelques stipulations du Traité de Saint-Germain se rattachent à des clauses économiques. Le Danube, au-dessous d'Ulm, est déclaré fleuve international. L'ancienne commission du Danube, où seules la Grande-Bretagne, la France, l'Italie et la Roumanie seront représentées, est rétablie. Une commission internationale administrera provisoirement le Haut-Danube. La Hongrie ne pourra plus exécuter de travaux aux Portes de Fer.

L'Autriche aura libre accès à l'Adriatique, avec droit à la liberté de transit sur les anciens territoires de l'Autriche-Hongrie. L'Autriche permettra à l'Etat tchéco-slovaque de faire passer des trains sur les sections des lignes conduisant à Fiume et à Trieste.

Que dire de la **Russie** et de la **Presqu'île balkanique** ? L'Empire des tzars est brisé comme verre. Sur ses débris s'édifient des États dont le territoire est encore bien flottant et les destinées bien incertaines. De quelles illusions ne s'était-on pas nourri sur la solidité de l'immense empire ! La mosaïque de nationalités qu'il renfermait n'avait presque pas de point de contact avec le slavisme du peuple dominant. Le colosse aux pieds d'argile ne put résister à l'ébranlement formidable provoqué par la guerre. L'œuvre de Pierre-le-Grand a disparu ; il n'en reste rien. La Russie des soviets est presque coupée de la Baltique dont elle ne possède plus qu'un étroit liseré. Au reste, les rivages de cette Méditerranée du Nord sont allemands, polonais, lituaniens, lettes, lives, esthoniens, finnois, suédois ou danois, mais russes sur quelques kilomètres seulement. Neuf États se partagent aujourd'hui cette mer : Allemagne, Pologne, Lituanie, Esthonie, Livonie, Russie, Finlande, Suède et Danemark.

La Russie proprement dite est, de nouveau comme jadis, un pays intérieur de forêts et de cultures, avec prolongement

sur l'inhospitalière mer glaciale arctique. Ses deux capitales sont Moscou et Petrograd. Impossible d'en indiquer, pour l'heure, les frontières précises, surtout au Sud où elle confronte à l'Ukraine, dont le sort est encore bien incertain.

La **Finlande** s'est transformée en république en 1917, tout en proclamant son indépendance. Les Finnois qui l'habitent rentrent dans le groupe ougro-finnois ou ouralo-altaïques des peuples européens. Ils sont parents des Magyars, mais de religion luthérienne. Seules, les côtes sont en partie suédoises. L'élément suédois, naguère prépondérant, apporta la civilisation à ces froides et arides contrées. Longtemps disputée par les Suédois et les Russes, la Finlande finit par être rattachée à ce dernier pays (1809) qui lui reconnut une existence nationale indépendante, avec garantie des privilèges de la noblesse suédoise. Peu à peu l'influence de cette dernière diminua. En revanche, les derniers tzars travaillèrent à la russification progressive du pays. Malgré tout, l'élément finnois ne cessa de gagner en importance ; sa langue, jadis dédaignée, devint celle des classes instruites. Il est presque certain que les limites futures de la Finlande seront fort peu modifiées, sauf en ce qui concerne les îles Åland, dans la Baltique, réclamées par la Suède comme une dépendance naturelle de ce pays, dont elles protègent la capitale qu'elles couvrent à l'Est et dont elles parlent la langue. Il paraîtrait que, malgré la volonté clairement exprimée de sa population, la Commission de la Baltique de la Conférence de la paix propose la neutralisation de ces îles sous la garantie de la Ligue des Nations. On a fait remarquer que les Suédois des îles Åland ne forment que le quatorzième de la population suédoise de la Finlande et que les Suédois de terre ferme considèrent ces îles comme partie intégrante de leur patrie.

L'**Esthonie**, la **Livonie** et la **Courlande**, soit les provinces baltiques, ainsi que la **Lituanie**, paraissaient destinées à se constituer en autant d'États distincts. L'Esthonie est un pays faiblement ondulé où l'influence suédoise s'est fait largement sentir. Dans la seconde moitié du XVI[e] siècle, la Livonie devint une province polonaise. La noblesse et la bourgeoisie des villes étaient allemandes, le finnois était relégué dans les campagnes. Comme en Finlande, un réveil littéraire se produisit au sein du peuple ; mais, ce qui en affaiblit la valeur,

c'est que la population finnoise ne compte que pour un tiers de la population totale. La Courlande, possession de l'Ordre teutonique jusqu'en 1561, devint ensuite un duché vassal de la Pologne, puis passa enfin à la Russie.

La Latvia vient de s'organiser. C'est maintenant le nom officiel du pays des Lettons, de la partie méridionale de la Livonie et de la Courlande avec la Sémigalie. La Lituanie est habitée par une population dont l'origine est très discutée; on la considère souvent comme un rameau se rattachant au tronc slave. C'est une terre de forêts et de pâturages. Par mariage, la Lituanie passa, en 1386, à la Pologne, tout en gardant son organisation propre. Au début du XVIIIe siècle, elle fut même l'État le plus étendu de l'Europe.

Nous avons déjà parlé de la Pologne à propos des frontières orientales de l'Allemagne. Il ne nous reste plus qu'à examiner la situation présente de l'**Ukraine** ou Petite Russie (gouvernements de Kiev, Podolie, Poltava, Kharkov, Volhynie, Chernigov). Terres de steppes, de prairies, fertiles en blé, l'Ukraine peut être évaluée, des Carpates à la Crimée, des bouches du Dniestr à la mer d'Azov, a 250 000 kilomètres carrés avec peut-être 23 ½ millions d'habitants dont 72 % d'Ukrainiens. Il existe, en outre, des groupes plus ou moins compacts de Petits-Russiens dans les gouvernements de Kursk et de Voronèje, dans les territoires du Don, de Stavropol, du Kuban et du Terek, ainsi qu'en Bessarabie et jusqu'à Samara, au bord de la Volga, dans le Caucase et en Sibérie. La langue ukrainienne est une langue littéraire, au même titre que le russe et le polonais.

Dès le début du XIXe siècle, des sociétés secrètes préparaient des insurrections. En 1917, la Rada ou assemblée d'Ukraine décida la formation d'une république démocratique, comprenant les gouvernements de Kiev, de Podolie, de Volhynie, de Tchernigov, de Poltava, de Kharkov, de Yekaterinoslav, de Khosern et de Tauride (moins la Crimée). Si les habitants en font la demande, les gouvernements de Kursk et de Voronèje pourront aussi être admis.

Roumanie. — Comme nous l'avons déjà vu, la paix de Bucarest valut à la Roumanie la Bessarabie, mais lui enleva la Dobroudcha annexée à la Bulgarie. La Roumanie acquerra la Transylvanie, sans doute la Boukovine, la moitié orientale

du Banat et récupérera la Dobroudcha, en majorité roumaine. Ainsi se trouvera accomplie la Grande Idée. La patrie roumaine verra son territoire plus que doublé, avec une assez forte population allogène composée surtout d'Allemands, de Magyars (Szeklers, en particulier), de Serbes et de Bulgares. Au total, au moins 12 millions de Roumains

Péninsule Balkanique. - C'est surtout dans la presqu'île des Balkans que les compétitions se donnent librement carrière. Le malheur est que des combinaisons financières qu'on n'ose étaler au grand jour (le scandale serait trop éclatant) compliquent une situation suffisamment embrouillée. On a pu croire un temps que l'État turc (nous ne disons pas le peuple turc) disparaîtrait du continent européen et qu'il ne lui resterait qu'un territoire restreint en Asie Mineure. Il n'en sera probablement rien. Les puissances qui ont des multitudes de sujets musulmans, la France et l'Angleterre, garantiront au sultan l'entière possession de Constantinople. Outre les motifs économiques que nous venons de rappeler (le Turc n'est pas un brasseur d'affaires et les spéculateurs de tout acabit peuvent s'abattre comme une nuée de sauterelles sur la proie qui s'offre à eux), il en existe d'un ordre plus relevé. On ne saurait oublier que le sultan est envisagé par les « vrais croyants » comme le chef spirituel de l'Islam. Dépossédé de Constantinople ou n'y résidant plus qu'à titre précaire, il serait dépouillé de tout prestige aux yeux des musulmans du monde entier. L'Angleterre, qui a sous son obédience plus de 60 millions de sectateurs de l'Islam, aux Indes seulement, a un intérêt majeur à ne pas provoquer le mécontentement, qui pourrait dégénérer en révolte ouverte, de sujets fidèles et dévoués. Il en est de même de la France, dont le vaste empire africain, qui vient de s'agrandir d'une partie des colonies allemandes, est de plus en plus islamisé.

France et Angleterre ont donc un intérêt de premier ordre à ménager les susceptibilités des disciples de Mahomet. Constantinople restera certainement au sultan, tout en étant neutralisée, sous le protectorat lointain des États-Unis qui y exerceront un certain droit de police et les détroits seront neutralisés.

La **Thrace** est revendiquée à la fois par les Grecs et les Bulgares. Les premiers se targuent d'une antique civilisation,

laqulle s'est, par sa splendeur même, imposée aux Bulgares. Ceux-ci sont, au reste, loin de représenter l'élément prépondérant. Quant aux Turcs, ils ne dominent ni comme nombre ni comme activité industrielle et commerciale, littéraire ou scientifique. Ils représentent peut-être 966 000 unités dont 450 000 à Constantinople ; une grande partie sont des soldats ou des fonctionnaires. Ce nombre de 966 000 embrasse au reste tous les musulmans, quelle que soit leur nationalité (Albanais, Pomaks, etc.) et pas mal de réfugiés mahométans installés tout récemment. Défalcation faite de ces éléments, la population turque serait inférieure à la population hellénique (676 000 Grecs et 113 000 Bulgares).

Les Grecs sont fort actifs. Assez souvent, le gouvernement turc a eu recours à des Grecs quand il s'est agi d'opérations financières. Les ministres des finances sont en général grecs, juifs ou arméniens. Médecins et juristes sont grecs, ainsi qu'un certain nombre de professeurs de l'Université de Stamboul. Les Turcs ont cru pouvoir profiter de la dernière guerre pour essayer de *turquiser* ce qui leur reste de leur empire européen. Mais ils arrivent trop tard, leurs efforts ne peuvent être que vains et stériles. Les Grecs cherchent à se faire adjuger par l'Entente la plus grande partie de la Thrace en dehors de Constantinople. Aux dernières nouvelles, nous apprenons que le Conseil suprême interallié a décidé d'abandonner à la Grèce la Thrace orientale et de créer, sous la souveraineté de la Société des Nations, un débouché à la Bulgarie sur la mer Egée, sous la forme d'un État comprenant le port de Bédeagatch et le chemin de fer jusqu'à la frontière bulgare.

La **Macédoine** mérite bien son nom. A qui l'adjuger en tout ou en partie ? A la Serbie, à la Grèce ou à la Bulgarie ? L'idée a été émise de ne la donner à personne, mais d'en faire un État particulier. Mais un État en proie à des dissensions intestines aurait-il quelque chance de durer ? Il est permis d'en douter. Là aussi, l'élément grec a été l'élément civilisateur par excellence. Dans sa plus grande extension, l'empire bulgare a à peine entamé la Macédoine du Nord. Deux ans après la chute de l'empire grec, en 1455, le caractère hellène de la Macédoine parut au conquérant à tel point manifeste qu'un firman impérial déclara la langue grecque langue officielle pour la Macédoine et la Thrace, à côté de l'idiome turc.

C'est la Russie du XIXe siècle qui inventa la nation bulgare de crainte que la population en grande majorité grecque de la Thessalie, de la Macédoine et de la Thrace n'amenât un jour les Grecs aux portes de Constantinople. Il fallait, à tout prix, créer une cloison étanche entre la Grèce libre et l'antique Byzance. C'est dans cette intention que l'exarchat fut créé, lequel faisait de l'Église bulgare une Église autocéphale. Ces dernières années, les Bulgares ont fondé, en Macédoine, force écoles pour essayer de bulgariser la contrée.

Au Nord, la Macédoine se partage plus ou moins entre les langues serbe et bulgare ; dans le Sud, le grec prédomine. Les villes sont plus spécialement grecques, tandis que dans les campagnes règne un dialecte plus rapproché du serbe que du bulgare, mais dont le vocabulaire est en partie grec. La limite incontestée de l'hellénisme serait déterminée par une ligne partant du Sud du lac d'Ochrida, traversant le lac de Prespa, passant par Kastoria, puis remontant en ligne droite sur Jenitza et de là au Nord de Serrès, où elle atteindrait à peu près la ligne frontière gréco-bulgare de 1913.

Il est de toute impossibllité de dire ce que deviendra l'Albanie. En attendant, les patriotes albanais prennent part au tournoi littéraire auquel se livrent, avec une si noble ardeur, les champions de toutes les revendications nationales.

La **Suisse** n'a pris aucune part à la guerre. Cependant, certaines modifications territoriales ne seraient pas impossibles et diverses conventions internationales seront soumises à revision.

Chacun sait que le Vorarlberg aspire, pour des motifs que nous n'avons pas à rechercher ici, à faire partie, à titre de nouveau canton, du giron fédéral. Les avis sont très partagés sur l'opportunité de cette annexion. Même en Suisse allemande une opposition s'est manifestée. A notre avis, cet agrandissement ne nous paraît nullement désirable. Il accroîtrait encore la majorité de langue allemande de notre pays, majorité déjà beaucoup trop forte. On l'a suffisamment constaté dans le cours de cette dernière guerre. Il serait fort à désirer que l'élément latin représentât le 50 % de la population totale. On a émis l'idée originale, en cas de votation populaire, de n'appeler que les cantons romands, le Tessin compris, à se déclarer pour ou contre l'admission du Vorarl-

berg. S'ils se prononçaient pour l'affirmative, l'annexion aurait lieu, sinon non. En tout cas, l'adjonction du Vorarlberg devrait amener, par contre-coup, la formation d'un canton du Jura. La réunion de 1815 au canton de Berne fut, quoi qu'on en dise, une grosse erreur. Le Jura bernois ne compte pas assez avec la Suisse romande. Nous avons entendu un soldat très intelligent, de l'un de nos cantons occidentaux, qui avait passé son temps de mobilisation dans le Pays de Porrentruy s'étonner naïvement de ce que le français fût la langue générale de la population indigène. Plus d'un Suisse s'imagine que Bernois et langue allemande ne vont pas l'un sans l'autre.

Si l'annexion à la Suisse du Vorarlberg ne nous sourit guère, par contre, nous serions d'accord avec la *Gazette de Lausanne* du 27 juillet 1919, pour rectifier les frontières, par trop fantaisistes, du canton de Schaffhouse. Il serait hautement désirable de supprimer les enclaves dont il se compose. Il suffirait pour cela : 1° de l'annexion du village de Büsingen et de la ferme de Verenahof situés dans le territoire principal du canton ; 2° de l'adjonction d'Altenbourg, Iestetten et Lottstetten pour unir le Buchberg au canton proprement dit ; 3° Stein am Rhein communiquerait directement avec le chef-lieu au moyen du village de Wichs ; 4° une encoche septentrionale disparaîtrait si la commune de Gailingen devenait suisse. Ces annexions, qui donneraient à notre pays six communes et une ferme, n'en troubleraient pas l'équilibre et diminueraient les dépenses de surveillance douanière de la frontière. Il paraît que l'affaire est en bonne voie et que des pourparlers sont entamés à Karlsruhe avec le gouvernement badois.

Le Traité de Versailles prévoit que, d'accord entre les gouvernements français et suisse, des modifications seront apportées au régime de la zone neutralisée de la Savoie et à celui des zones franches de la Haute-Savoie et du Pays de Gex. Des négociations devront être entamées sur ces deux points. La Confédération est disposée à abandonner les droits d'occupation qu'en cas de guerre lui conféraient les Traités de 1816, mais elle fait les réserves les plus expresses en ce qui concerne les zones franches. La Suisse aura aussi bientôt à se décider si elle veut faire partie de la Société des Nations.

Certains fleuves : l'Elbe, depuis le confluent de la Moldau et la Moldau depuis Prague ; l'Oder depuis le confluent de

l'Oppa ; le Niémen depuis Grodno, le Danube depuis Ulm sont déclarés fleuves internationaux et ouverts librement au pavillon de toutes les nations. Il en sera de même de la voie navigable Rhin-Danube au cas où cette voie serait construite dans un délai de 25 ans et dans des conditions déterminées. Le Rhin et la Moselle sont aussi l'objet de dispositions spéciales dont quelques-unes intéressent la Suisse. Le canal de Kiel sera toujours libre et ouvert sur un pied de parfaite égalité aux navires de guerre et de commerce de toutes les nations en paix avec l'Allemagne.

Il ne nous reste plus, pour terminer cette revue de l'Europe nouvelle, qu'à jeter un coup d'œil d'ensemble sur la répartition politique de notre continent. Des six grandes puissances, trois seules subsistent : la Grande-Bretagne, la France et l'Italie. Ces deux dernières avec une population sensiblement égale d'environ 40 millions d'habitants. Deux autres États, le Japon et les États-Unis, renforcent ce groupe. Dominant le monde, les États-Unis. L'Empire britannique sort de la guerre plus solide que jamais. Ses colonies sont encore augmentées et son influence sur le monde arabe en particulier et l'Islam en général a grandi. Il devra pourtant partager avec l'Amérique la maîtrise des mers. L'Italie devient une puissance militaire de premier ordre, au moins dans la Méditerranée.

Une série d'États secondaires graviteront autour de ces puissances dirigeantes. Au centre de l'Europe, la Tchéco-Slovaquie manquera d'unité ethnique. Elle comptera au delà de 3 millions d'Allemands plus ou moins hostiles. L'existence de la Hongrie dépendra de la bonne volonté de ses voisins ; ses sentiments pour les Tchèques, Roumains et Serbes ne doivent pas être très tendres. La Yougoslavie aura des débouchés maritimes, mais se heurtera à l'hostilité plus ou moins sourde de l'Italie, de la Bulgarie et de la Roumanie; la Roumanie est agrandie, mais ses voisins la jalousent plus ou moins. La Pologne renaît ; outre certaines difficultés intérieures, elle aura, entre autres, pour rivale l'Ukraine. Un trou béant, redoutable, est constitué par la Russie. Ce pays peut devenir menaçant pour la Pologne, la Roumanie et la puissance installée à Constantinople. Forcément, des groupements se formeront entre États dont les intérêts sont identi-

ques. L'Autriche se rapprochera de l'Allemagne et de l'Italie; la Hongrie gravitera vers l'Autriche. La Pologne pourrait bien se coaliser avec la Roumanie, la Yougoslavie et la Tchéco-Slovaquie ; à cette coalition pourrait s'opposer celle de l'Ukraine et de la Bulgarie. Par suite de puissants intérêts économiques, des groupements temporaires pourraient se former, telle la Tchéco-Slovaquie unie à l'Allemagne et à l'Italie.

Enfin, les intérêts profonds des peuples risquent de diviser l'Europe en deux camps opposés : 1° Ceux qu'intéresse le maintien de l'ordre actuel, qu'on pourrait appeler les peuples conservateurs : France, Pologne, Roumanie, Tchéco-Slovaquie, Yougoslavie et Grèce. 2° Les peuples non satisfaits, à tendances plus ou moins révolutionnaires : Allemagne, Grande-Bretagne, Belgique, Autriche, Hongrie, Bulgarie, Ukraine, peut-être même Italie. Nous ne parlons pas ici des nations restées en dehors de la lutte. (Voir *Semaine littéraire*, 14 juin 1919.)

Mais à vouloir trop pronostiquer on risque de tomber dans le domaine de l'imagination. Les événements déjouent souvent les prévisions les mieux établies. Espérons que la Société des Nations, dont la Suisse a l'honneur d'avoir, à Genève, le siège central, saura empêcher le retour de catastrophes comme celle qui vient de désoler le monde.

C. KNAPP,
professeur à l'Université de Neuchâtel.

Hygiène scolaire.

Société suisse d'hygiène scolaire.

Il y a vingt ans déjà, lors de sa création, on s'est demandé s'il ne convenait pas d'élargir autant que possible son champ d'action. Mais on a jugé bon de s'en tenir tout d'abord à un programme plutôt restreint, et par conséquent plus aisément réalisable.

Aujourd'hui, on estime nécessaire de transformer la Société suisse d'hygiène scolaire en une association étendant son activité au domaine tout entier de l'hygiène publique. Il s'agit, tout en restant fidèle au programme de la première heure, d'étudier, au point de vue de l'hygiène, tous les problèmes sociaux qui conditionnent la vie des individus, du nourrisson à l'adulte et au vieillard.

Une extension dans le même sens préoccupe aussi nos voisins de l'Ouest. Le successeur du regretté Dr Mathieu, à la tête de l'importante Ligue française d'hygiène scolaire, M. le Dr Méry, rappelant le but défini par son prédécesseur : « société de propagande, société d'étude, société d'action », y ajoute ce nouveau terme : « société de coordination, de liaison entre tous ceux qui s'occupent individuellement ou collectivement de l'écolier ».

Et il continue en disant : « Nous faisons de la puériculture rationnelle, de la pédagogie physiologique. Or la puériculture est un tout dont l'hygiène scolaire est une partie. Celle-ci succède à l'hygiène du nourrisson et de la moyenne enfance. Dans les deux âges, nous avons à nous préoccuper des mêmes influences, des mêmes facteurs : hérédité, alimentation,

milieu extérieur (air et lumière), et de la préservation contre les maladies.

» Mais en hygiène scolaire il est un facteur nouveau : l'effort personnel du sujet que va développer l'éducation. Celle-ci se présente sous divers aspects : éducation intellectuelle, morale, physique, enfin éducation hygiénique et ses branches : enseignement ménager, enseignement de la puériculture et, plus tard, enseignement professionnel. »

Dans l'assemblée générale qui aura lieu en octobre 1919, à Lausanne, les bases nouvelles de la Société suisse d'hygiène scolaire devront être posées. L'évolution entrevue pourra se faire assez facilement, nous en avons la conviction ; on peut même dire qu'elle s'impose.

Revue succincte d'hygiène scolaire en Suisse romande.

VAUD

LAUSANNE

Le rapport de la Direction des écoles, pour l'année 1918, rappelle que la grippe a causé de grandes perturbations dans les classes. Il a fallu renvoyer de deux semaines la rentrée des grandes vacances, et fermer à nouveau les classes du 20 octobre au 18 novembre, soit un total de sept semaines. A la rentrée d'octobre, le nombre des absences causées par la grippe a encore été très grand, soit parmi les élèves, soit dans le corps enseignant. C'est en janvier seulement que les classes ont pu reprendre leur activité normale.

La classe de culture physique, pour enfants délicats, organisée par la Ligue vaudoise contre la tuberculose, a été reprise par la commune.

Une enquête faite dans le courant du mois de juin, et dont nous avons déjà parlé l'année dernière, a prouvé que le poids moyen de beaucoup d'écoliers était bien inférieur au poids normal. La Direction des écoles, d'accord avec le *Comité vaudois de l'assistance aux enfants suisses malades et nécessiteux*. publia un appel demandant aux familles habitant la cam-

pagne de bien vouloir hospitaliser des petits citadins pendant un à deux mois. Mais au moment des vacances, la grippe vint tout bouleverser ; les départs ne purent avoir lieu qu'à partir du 21 août. On a pu placer 251 enfants, dont 162 dans des familles moyennant une légère rétribution, et 89 dans des établissements hospitaliers. La commune a participé aux frais par une subvention de 1400 fr.

Des distributions de soupe, de lait, de pain et de chocolat ont été faites aux enfants des classes gardiennes, comme précédemment, et en plus à environ 500 élèves qui avaient besoin d'une alimentation supplémentaire.

Les enfants fréquentant les classes enfantines ont pu recevoir du lait ; la distribution, malgré les difficultés de ravitaillement, n'a subi qu'un retard de 15 jours par rapport aux années précédentes. Sur un millier d'enfants, 82 seulement n'ont pas pris le lait. Les frais ont été couverts pour les deux tiers environ par les élèves et le reste par la Direction des écoles.

Du rapport médical de M. le Dr Weith, médecin des écoles, nous extrayons les renseignements qui suivent.

Il y a eu, en 1918, 3750 cas de maladies déclarées, soit une augmentation de 1313 cas par rapport à 1917. Les 1888 cas d'influenza ont frappé indistinctement tous les élèves, filles et garçons, forains et citadins. Les filles furent atteintes en plus grand nombre en juin-juillet, les garçons pendant les autres mois et plus spécialement en décembre. Les forains surtout en décembre. Chose à remarquer, pendant la durée de l'épidémie, les autres maladies contagieuses sommeillent ou disparaissent : point de diphtérie, deux cas de rougeole qui du reste est éteinte, car elle n'a donné que 5 cas de toute l'année, 3 cas de roséole (en juin), 7 cas de scarlatine (28 en 1916 dans la même période). La coqueluche qui, après trois mois de disparition, avait repris en avril-septembre, avec 86 cas, tomba brusquement à 0 pour ne reprendre qu'en décembre avec 3 cas. Les angines elles-mêmes, toujours si nombreuses, ne nous fournissent que 57 cas depuis juin.

L'école de la forêt a été ouverte du 5 juin au 30 août avec une interruption de deux semaines, du 3 au 17 août, à cause de la grippe ; 49 enfants, 29 filles et 13 garçons, y ont été admis.

Le tableau ci-après résume la situation au début et à la clôture :

	Total	Tuberculose fermée ou de début	Débilité	Anémie	En convalescence	Guéris	Améliorés	Stationnaires
Filles	29	10	10	1	—	8	9	2
Garçons	13	1	7	2	1	5	4	2

Tous les enfants présentaient 100 % d'hémoglobine à la rentrée. Pour les poids chez les filles, 2 ont gagné 4 kg. ; 13 entre 2 et 3 kg. ; les autres de 200 à 800 gr. ; chez les garçons, 2 ont augmenté de 3 kg. ; 7 de 1 à 2 kg. ; les autres de 200 à 400 gr.

Ces résultats encourageants sont, dit le rapport, dus en bonne partie au zèle et aux soins entendus de la maîtresse dirigeante qui a tenu la main à ce que les enfants soient le plus possible au grand air et à ce que leur cure de soleil se fasse bien.

Au sujet de la cure de soleil en général, voici ce qu'en dit M. le médecin des écoles de la ville de Lausanne :

« Il y a encore trop d'enfants qui n'en profitent pas, surtout chez les filles, et cependant elles ont besoin de leur santé et de leurs forces, au moins autant, si ce n'est plus que les garçons. Je ne me lasse pas de leur répéter qu'on peut faire une cure de soleil partout, dans sa chambre même, aussi bien qu'au lac, dans le jardin, sur un balcon ou à la campagne. Quant aux mères de famille qui refusent à leurs enfants l'insolation par manque de temps pour les accompagner, elles n'ont qu'à s'adresser aux personnes qui, sous la surveillance de M. le Dr Messerli, se chargent de les conduire au bord du lac et de les surveiller.

» J'ai remarqué que les parents pensent qu'un été de soleil est suffisant. C'est une erreur, surtout quand les circonstances familiales sont défectueuses (parents malades, appartements sombres, au nord, etc.). Tous les enfants sans exception devraient faire de l'insolation. Puisqu'on admet que le 95 % s'infectent de tuberculose pendant la période de scolarité, pourquoi ne ferait-on pas de la prophylaxie ? »

Il a été constaté que les maîtresses des classes du degré inférieur font faire de plus en plus de la gymnastique respiratoire à leurs élèves. Dans une classe, on a obtenu, grâce à des exercices bien conduits, des amplitudes thoraciques de 4, 5 et même 6 cm.

M. le Dr Weith déclare que cette gymnastique respiratoire devrait devenir obligatoire dans les classes de jeunes élèves et être pratiquée chaque jour pendant un quart d'heure ou une demi-heure. Il rappelle que M. le Dr Combe avait lui-même demandé cette demi-heure journalière d'exercices pour tous les écoliers. Si certaines maîtresses ne sont pas familiarisées avec cette méthode de gymnastique, on peut les mettre au courant en quelques heures.

La ventilation des classes par le personnel enseignant continue à être faite régulièrement. A ce propos, il est fait remarquer qu'avec toutes les fenêtres grandes ouvertes, on peut renouveler entièrement, en deux ou trois minutes, l'air d'une salle et que ce temps si court est absolument insuffisant pour refroidir les parois, de sorte que l'air se réchauffe très rapidement une fois les fenêtres refermées.

Les infirmières commencent à voir leurs efforts et leur persévérance récompensés en ce qui concerne la plaie des écoles, les parasites, qui leur ont donné moins à faire. Elles n'ont eu à envoyer au service sanitaire que 107 élèves récalcitrantes (213 en 1917) dont 15 récidivistes (« mes abonnées », dit M. le Dr Weith).

Le rapport se termine par cette remarque de toute importance : « Il est à regretter que certains locaux n'aient pas de préau pour les jeux en plein air et que parfois la salle de jeux ait dû être utilisée pour l'installation d'une seconde classe. Les petiots, pour lesquels le grand air et le mouvement sont une nécessité absolue, n'en ont ainsi pas suffisamment, c'est pourquoi je désirerais, comme je l'ai déjà réclamé il y a nombre d'années, leur voir faire des promenades au dehors toutes les fois que le temps le permet. Non seulement la santé des enfants, mais encore leur développement intellectuel en profiterait, car ces sorties seraient une occasion merveilleuse pour donner des leçons de choses ; l'enfant apprend surtout par les yeux, et Tœpfler, qui s'y connaissait, n'a-t-il pas dit déjà qu'on s'instruit infiniment mieux en regardant par la fenêtre qu'en classe ? »

MORGES

Par le rapport très détaillé et complet de M. le Dr H. Ceresole, médecin des écoles, on constate que la surveillance sanitaire des écoliers de la ville de Morges est entre fort

bonnes mains. On peut en juger par les renseignements que nous en tirons, la place faisant défaut pour donner le rapport tout entier.

« Plusieurs événements ont marqué l'année scolaire 1918 à 1919, au point de vue sanitaire. C'est tout d'abord l'épidémie de *scarlatine* qui a sévi à Morges, principalement en juin et juillet 1918, alors que le reste du canton était indemne ; 76 cas ont été constatés dans notre ville, un grand nombre, il est vrai, chez des adultes. Cette épidémie ne paraît pas avoir laissé de suites fâcheuses pour la santé de nos écoliers. Il en est autrement de l'épidémie de *grippe*, dite « grippe espagnole », qui a sévi surtout dès octobre 1918 à janvier 1919, plus forte et contagieuse à Morges que dans le reste du canton, probablement à cause de la mobilisation pour service d'ordre de novembre. Sur 590 élèves de nos écoles qui ont été examinés, 284 ont eu la grippe, soit le 48,1 %. Cette épidémie semble avoir eu une certaine influence sur l'état sanitaire de nos écoliers, comme on le verra dans le chapitre « Développement corporel ».

Un autre fait à noter est le chômage répété de nos classes, dû aux diverses mobilisations. Ce chômage a été peut-être un heureux préventif ou correctif du surmenage, toujours à redouter chez les enfants mal nourris.

« A cause des épidémies et des mobilisations, l'examen sanitaire a dû être retardé ; il a eu lieu de fin décembre 1918 à fin janvier 1919 (au lieu d'octobre et de novembre). 591 élèves ont été examinés, soit : Collège 66, Ecole supérieure de jeunes filles 41, écoles primaires de garçons 248, écoles primaires de filles 236.

» L'examen des dents a été fait par des spécialistes. Il a paru par contre intéressant d'examiner plus à fond l'état des amygdales et la présence éventuelle de végétations adénoïdes, cette dernière affection paraissant avoir une certaine influence sur le développement intellectuel de l'enfant et sur le développement de ses organes respiratoires. »

Les mensurations concernant la moyenne de *stature* indiquent une légère augmentation par rapport à 1917 ; par contre, la moyenne du *périmètre du thorax*, chez les garçons, à part deux classes du Collège, est très sensiblement inférieure.

Les élèves de l'Ecole supérieure arrivent en général à un

poids réjouissant ; à l'école primaire des garçons, la moyenne de poids est en général légèrement supérieure à celle de l'année précédente.

Le tableau suivant donne une idée de la marche du *développement corporel* des élèves garçons primaires et secondaires de la ville de Morges, années 1917 et 1918 comparées. Il donne la moyenne d'*augmentation* de la stature, du périmètre du thorax et du poids. (Les chiffres entre ( ) indiquent les moyennes de l'année précédente.)

	Collège.			*Ecoles primaires garçons.*		
Age	Stature	Périm. thor.	Poids	Stature	Périm. thor.	Poids
7-8 ans	—	—	—	4,8 (4,3)	0,7 (1,8)	4,1
8-9 »	—	—	—	5,4 (3,9)	1,0 (2,0)	3,8
9-10 »	—	—	—	4,8 (4,0)	0,7 (1,9)	3,7
10-11 »	5,0	0,3	2,8	4,5 (3,9)	0,9 (1,4)	3,6
11-12 »	6,5 (3,4)	0,2 (0,8)	1,8	5,9 (3,6)	1,3 (2,4)	4,3
12-13 »	6,0 (4,6)	2,2 (2,8)	3,6	5,1 (4,8)	1,5 (3,3)	3,8
13-14 »	6,1 (4,6)	1,9 (4,0)	4,8	6,8 (5,8)	3,1 (3,0)	6,6
14-15 »	6,3 (1,3)	1,7 (4,5)	3,8	5,0 (6,0)	1,0 (6,0)	2,0
15-16 »	5,0 (4,0)	2,0 (4,5)	4,5	—	—	—

On est frappé en examinant ce tableau de voir combien, soit pour le Collège, soit pour l'école primaire, la moyenne d'*augmentation de croissance* (stature) est supérieure, en 1918, à celle de 1917, et combien, par contre, la moyenne de l'*augmentation de thorax* est inférieure.

Aussi le rapport explique-t-il le fait de la façon suivante : « Un grand nombre d'élèves (20 collégiens et 82 primaires) n'ont fait aucune augmentation de thorax, un certain nombre ont même diminué jusqu'à 3 cm. de périmètre. Ce phénomène est dû, dit M. le Dr Ceresole, plus à l'épidémie de grippe qu'aux restrictions alimentaires. »

Le nombre des grippés, pour les diverses écoles, a été le suivant :

	Nombre d'élèves.	Nombre de grippés.	%
Collège	66	44	66 2/3
Ecole supérieure	41	23	56,2
Ecoles primaires garçons	248	116	46,8
» » filles	236	101	42,8

« Si l'on met en comparaison le nombre des grippés d'une classe avec l'augmentation moyenne de thorax de la classe, on constate que d'une manière générale, les classes ayant eu le plus de grippés sont celles dont la moyenne d'augmentation du thorax est la plus lamentable. Mais si la moyenne d'augmentation du thorax des grippés est faible, leur moyenne de croissance en stature est par contre très forte. »

A Morges, les cas de goitre chez les enfants paraissent diminuer de fréquence. Cependant, à l'Ecole supérieure, chez les jeunes filles de 14 à 16 ans, on observe encore 44 à 60 % de goitres.

Les autres affections observées se résument dans le tableau ci-après :

	Nombre de cas	Collège	Ec. prim. garçons	Ecole sup.	Ec. prim. filles
1. Végétations adénoïdes et hypertr. des amygdales	47	4	15	5	23
2. Scolioses	33	2	15	1	15
3. Maladies des bronches et des poumons	81	2	44	4	31
4. Maladies du cœur	5	1	—	1	3
5. Hernies (garçons)	38	3	35	—	—
6. Acuité visuelle défectueuse	130	10	43	12	65
7. » auditive »	11	1	7	—	3
8. Débilité, anémie	32	2	21	1	8
9. Défaut de propreté	13	—	9	—	4

272 élèves n'ont aucune observation, en 1918, dans leur casier sanitaire, soit :

Collège 44 (66,6 %), Ecole primaire garçons 104 (41,9 %), Ecole supérieure 16 (39,0 %), Ecole primaire filles 108 (45,7 %).

Les conclusions de M. le médecin des écoles de Morges sont :

1. L'état sanitaire de nos écoles ne s'est guère amélioré depuis l'an dernier. Il n'a pas empiré non plus.

2. Tant que nous sommes soumis à des restrictions alimentaires, il y a lieu d'éviter le surmenage et de réduire au minimum les devoirs domestiques des élèves.

YVERDON

Pendant l'année scolaire 1918-1919, le médecin scolaire ne put accorder que peu de temps à l'école, ayant été mobilisé à deux reprises, et de plus si gravement malade qu'une longue convalescence en est résultée.

Cependant, les 161 enfants admis dans les écoles au printemps ont été examinés à fond : taille, poids, périmètre thoracique, avec notation de toutes les particularités.

60, soit le 37 %, présentaient un excédent sur le poids normal ; 101 étaient en déficit. Pour la taille, 22 étaient au-dessus de la normale. Tous ces enfants seront examinés à nouveau en 1919 afin de contrôler leur développement. Il a été envoyé 14 enfants à la cure d'air. En 1919, les enfants seront examinés tout particulièrement au point de vue de la tuberculose.

Les leçons de gymnastique se donnent en plein air, les enfants étant vêtus aussi sommairement que possible. L'école de la forêt a été développée et les classes du degré inférieur passent tous les après-midi en plein air. L'assurance infantile a été rendue obligatoire, mesure qui rencontra au premier abord quelque résistance, sous prétexte que c'était un attentat à la liberté individuelle ; mais aujourd'hui chacun est reconnaissant de la mesure prise.

MONTREUX

Le rapport débute en relevant le fait que les personnes préposées au nettoyage des locaux scolaires s'acquittent en général de leur tâche avec conscience. Il y a eu lieu cependant de signaler parfois des époussetages trop sommaires ou un peu de laisser-aller dans la propreté des W.-C.

La décoration et l'attrait dans les classes et aux abords des bâtiments scolaires tendent à s'affirmer de plus en plus et à se généraliser d'une façon des plus favorables au développement du goût et du sens artistique chez les écoliers.

Une enquête a été entreprise pour arriver à doter toutes les classes d'un mobilier qui soit adapté à la taille des élèves, ce qui n'est paraît-il pas encore le cas puisque l'on a constaté qu'un assez grand nombre d'enfants occupent des sièges qui ne leur permettent pas de poser les pieds à terre.

Dans l'ancien collège de Vernex, au point de vue de la régularisation du chauffage, chaque radiateur a été pourvu d'un appareil dit « Dilato ». On a ainsi obtenu qu'il n'y ait plus des pièces surchauffées pendant que dans d'autres on n'arrivait pas à avoir la température minimum suffisante pour assurer le travail scolaire.

Le service sanitaire des écoles a eu, comme ailleurs, particulièrement à faire à cause de la grippe.

En dehors de ses consultations ordinaires du vendredi, M. le Dr Fugli, médecin scolaire, a été appelé à maintes reprises pour renseignements et conseils dans des classes, à la Direction des Ecoles ou en séances de la Commission scolaire. En mars il a été présenté un intéressant rapport sur la scoliose, indiquant de judicieux moyens pour la combattre dans les écoles. Les visites habituelles du début de l'année scolaire ont été faites dans les 51 classes du cercle, ainsi que l'enquête sur les anomalies physiques et mentales que pouvaient présenter les élèves de 1re année. Il a été procédé aussi à un examen des élèves arriérés.

En 1918, ont été introduites les récréations-horaires et la suppression des devoirs écrits à domicile pour les élèves du degré inférieur. « La première de ces mesures, dit le rapport, risque cependant d'entraîner une perte de temps fort appréciable si l'on ne s'en tient pas exactement aux instructions données, à savoir qu'il ne doit pas s'écouler plus de 10 minutes entre la cessation d'une leçon et le commencement de la suivante. »

La policlinique dentaire a terminé sa seconde année d'activité au début d'avril 1919. Il y a eu 80 séances de 2 heures. Il a été établi 97 fiches pour garçons et 92 pour jeunes filles. Les enfants, sauf quelques rares exceptions, sont reconnaissants des soins reçus et reviennent sans peine ; les récalcitrants et les « mal élevés » sont inscrits sur une liste noire et ne sont plus convoqués.

Des élèves malades des yeux, au nombre de 59, ont reçu des soins de M. le Dr O. Dufour. Celui-ci a relevé le fait que la mauvaise tenue des élèves à l'école est l'une des principales causes des affections dont souffre leur organe visuel.

Les bains du lac, au Basset, ont été visités par les classes de Clarens et Chailly. 207 élèves ont été admis à suivre les

cures d'air, de soleil et de bains aux Grangettes, près de Villeneuve, et à Clarens. Un fort contingent est allé aux Colonies de vacances.

Le personnel enseignant, par une étude sur la santé des écoliers, a contribué aux améliorations introduites ou en voie de réalisation. Deux questions vont encore l'occuper, soit l'assurance-maladie infantile obligatoire et l'influence des cinémas.

* * *

A Vevey, le service sanitaire scolaire continue à rendre les services qu'on peut en attendre ; il n'a pas subi de changments pendant l'année 1918-1919. Une clinique dentaire s'ouvrira en automne 1919.

GENÈVE

L'année 1917-1918 a été celle des maladies peu graves : rougeole, coqueluche, rubéole, oreillons. La rougeole a réapparu au mois d'avril et a pris une assez grande extension, jusqu'au moment des vacances d'été ; la rubéole a présenté son caractère de maladie typique bien distinct de la rougeole, dont elle ne doit pas être considérée comme une forme atténuée. La scarlatine a été à peu près stationnaire et la diphtérie en légère augmentation ; il n'a pas été signalé de cas de méningite cérébro-spinale ni de poliémyélite antérieure aiguë.

La *grippe* a fait son apparition vers la fin de l'année scolaire, mais les quelques cas survenus avant les vacances n'ont, en général, pas été nettement identifiés. Pendant la première épidémie, en juillet et en août, les enfants se trouvant en vacances ont très peu souffert, et certaines personnes en avaient conclu que les enfants étaient réfractaires à la grippe. C'était une erreur due à la circonstance fortuite des vacances, comme l'expérience l'a montré par la suite. La première épidémie paraissait à peu près terminée, les écoles furent ouvertes tardivement le 16 septembre, et bientôt les cas de grippe commençaient à devenir plus nombreux parmi les enfants. Le Département se vit alors obligé de refermer toutes les écoles le 20 octobre. Cette fermeture, qui s'est prolongée jusqu'au 2 décembre, paraît certainement avoir eu un effet heureux sur la marche de l'épidémie.

Le nombre des cas de grippe signalés, depuis la rentrée jusqu'au 1er janvier 1919, a été de 2549, se répartissant en : 330 pour les enfants de 3 à 6 ans, 1188 de 7 à 11 ans, 990 de 12 à 19 ans, 38 membres du corps enseignant et 3 concierges.

L'épidémie a permis de faire les constatations médicales et épidémiologiques suivantes. La grippe atteint aussi bien les enfants que les adultes, mais en général d'une façon moins grave ; elle est surtout contagieuse dans la période de début, soit la période d'invasion ; la période d'incubation est courte, 48 heures ; le transfert à distance par une tierce personne, ou par des objets souillés, n'existe pas ; les récidives sont plutôt rares ; en général, une première atteinte confère l'immunité. L'école paraît surtout jouer un rôle indirect dans la dissémination de l'épidémie, en mettant en mouvement un grand nombre d'enfants. Les cas d'épidémie scolaire ont été très rares, souvent dans ce cas le maître lui-même a été atteint et a paru contaminer sa classe, ce qui s'expliquerait par le fait que seul le maître fait face à la classe pendant les leçons.

Le rapport médical de Genève déclare que l'on est arrivé à supprimer à peu près complètement la contagion scolaire pour les maladies où, matériellement, ce résultat peut être atteint. Pour les autres, celles où la contagion se fait pendant la période d'invasion, comme la rougeole, la coqueluche, la grippe, il n'y a qu'une mesure efficace absolue : la fermeture complète pendant un temps prolongé, à laquelle il ne faut recourir qu'en dernier ressort. Il propose d'introduire dans le carnet scolaire de l'élève une page dans laquelle on reporterait, chaque année, les principales maladies contagieuses aiguës faites par l'enfant, ce qui permettrait de suite de les connaître de façon individuelle.

* * *

La statistique indique un chiffre de 9919 élèves inscrits dans les écoles de l'agglomération urbaine ; sur ce nombre :

9050 ont été visités au point de vue général,

8751 en ce qui concerne la vue, et 8939 pour les oreilles, le nez et la gorge.

Les résultats spéciaux de l'examen général sont les suivants :

	Visités	A suivre	Tuberculose	Déformations	Goître
Filles	4540	877	55	45	91
Garçons	4510	764	50	47	61
Totaux	9050	1641	105	102	152
% en 1918-1919		18,1	1,2	1	1,7
% en 1917-1918		19,5	0,7	—	—

Une comparaison a été faite en ce qui concerne le poids par rapport à la période d'avant-guerre. Voici les résultats :

					1912-13 kg.	1917-18 kg.
Eaux-Vives	20 garçons de 7 ½ à 8 ½ ans ont augm. en moy. de				2,740	2,415
	20 filles	»	»	»	2,535	2,188
Cropettes	18 garçons	»	»	»	2,920	1,417
	18 filles	»	»	»	2,967	1,539
Quai-Page	18 garçons	»	»	»	2,675	2,372
	18 filles	»	»	»	2,650	1,806
Casemates	18 garçons	»	»	»	2,528	1,678
et Malagnou	18 filles	»	»	»	2,091	1,528

La diminution est donc à peu près égale pour tous les élèves examinés, ce qui indique une hyponutrition générale plutôt qu'une hyponutrition de certaines familles.

En comparant l'accroissement d'un même élève, avant et après la guerre, l'âge étant différent, on est arrivé comme moyenne :

	1912-13 kg.	1917-18 kg.	Etat normal d'après les auteurs
Cropettes, garçons	2,920	2,450	7 à 8 ans : 2 kg.
Casemates »	2,528	2,638	12 à 13 ans : 2,5 kg.
Quai-Page »	2,675	3,313	
Cropettes, filles	2,967	3,194	7 à 8 ans : 2 kg.
Malagnou »	2,091	3,122	12 à 13 ans : 4 kg.
Quai-Page »	2,650	4,173	

Les enfants jeunes ont souffert davantage dans leur accroissement que les plus grands, par le fait de la pénurie des denrées : lait, farineux et beurre, plus facilement assimilables à cet âge.

Sur 8751 enfants visités pour la vue, 779, soit le 8,9 %, avaient à recourir aux soins d'un oculiste.

Il a été recherché quelle était l'influence de l'école sur la

vue des enfants. Il a été observé 191 élèves qui ont subi l'examen en 1re année et en 7me année d'école. Sur ce nombre :

161, soit le 84,3 %, ont eu une bonne vue pendant toute la scolarité ;
7, » 3,7 %, avaient une mauvaise vue déjà à l'entrée ;
23, » 12 %, ont eu la vue diminuée pendant la période scolaire.

La proportion des vues diminuées est plus forte chez les filles, 15,1 %, que chez les garçons, 9,5 %.

Pour les élèves de 6me année, les résultats sont les suivants :

Sur 718 enfants ayant subi deux visites :
575, soit 80,1 %, ayant une bonne vue ;
38, » 5,3 %, » à l'entrée une mauvaise vue ;
105, » 14,6 %, » la vue abaissée.

Sur les 8939 enfants examinés pour l'ouïe, le nez et la gorge, 809, soit le 9,05 %, ont été invités à consulter un spécialiste. 800 se sont conformés à cet avis, à la suite de l'enquête de 1917, mais 266 n'ont rien fait. Comme pour la vue, ceux qui n'ont pas donné suite à l'indication du médecin inspecteur ont été signalés aux infirmières et revus par elles.

Le Département de l'Instruction publique de Genève ayant eu l'idée de créer des classes pour les enfants durs d'oreille, une enquête a été faite à cet égard. Il n'est resté que trois enfants tout à fait incurables, résultat qui a surpris en présence des constatations faites ailleurs, à Bâle par exemple. La nécessité d'une classe spéciale pour cette catégorie d'élèves ne paraît donc pas se faire sentir à Genève, fort heureusement.

Dans les écoles enfantines, il a été établi 939 carnets sanitaires, pour enfants de 6 à 7 ans. Sur ce nombre, 503 sont en bonne santé, 403 doivent être suivis, 85 ont des affections oculaires, 223 des affections de la gorge, 14 le goître ; 32 sont déjà signalés comme ayant des défauts psychiques, d'où l'on conclut qu'il faudrait établir pour les écoles enfantines des classes spéciales destinées aux enfants anormaux ou difficiles de caractères, et qui sont souvent d'un mauvais exemple pour leurs condisciples.

Il a été signalé 87 enfants au Dr Naville, spécialiste pour les arriérés intellectuels et anormaux ; 19 ont pu être admis dans

les classes spéciales, malheureusement en général complètes très peu après le début de l'année scolaire.

Les écoles de plein air ont été au nombre de trois pendant la saison d'été 1918 : Bois de la Bâtie, Parc des Eaux-Vives et Sécheron-Varembé. La première dépend de la Ligue genevoise contre la tuberculose, les deux autres directement du Département de l'Instruction publique. Celles-ci ont obtenu un plein succès; elles ont été ouvertes pendant 121 journées, sur lesquelles il y a eu 93 jours de soleil.

Aux Eaux-Vives, 28 enfants ont fait la cure complète, augmentant :

Poids, 1,860 kg. ; taille, 1,66 cm. ; périmètre, 3,32 cm.

A Sécheron, 35 enfants, avec résultats d'augmentation :

Poids, 1,832 kg. ; taille, 2,17 cm. ; périmètre, 2,14 cm.

A Sécheron, l'augmentation par sexe a été la suivante :

	Poids	Taille	Périmètre
Filles	2,015 kg.	2,36 cm.	1,97 cm.
Garçons	1,612 kg.	1,93 cm.	2,34 cm.

La direction pédagogique, confiée à deux instituteurs et trois institutrices, a été marquée par « beaucoup de zèle et de savoir-faire». Il a été constaté que les enfants étaient toujours occupés soit à des leçons, soit à des jeux ou à des travaux de jardinage, moyen sûr de conserver une saine discipline indispensable à la réussite de la cure,

Les trois infirmières scolaires sont entrées en fonction en février 1918 et se sont réparties les classes primaires de l'agglomération urbaine. Leurs visites hebdomadaires dans les diverses écoles ont été bien accueillies. Il est formulé le souhait de « les voir prendre leur tâche toujours plus à cœur et surtout de la poursuivre plus profondément. Elles doivent peu à peu s'intéresser, non seulement à l'enfant, mais à son milieu familial, et pour cela faire davantage de visites à domicile. »

Le Service médical scolaire genevois a eu à s'occuper de 50 cas de maladie survenus chez les membres du corps enseignant primaire et de 34 pour celui des écoles enfantines. Il a été constaté 10 cas de tuberculose probable et 14 cas de fatigue nerveuse. Dans le courant de l'année, il y a eu 5 décès, dont 1 par tuberculose pulmonaire.

Le médecin-chef a donné aux stagiaires messieurs 10 conférences sur l'hygiène scolaire, en remplacement du cours d'hygiène que ces jeunes gens recevaient autrefois au collège. Pour les demoiselles, le cours d'hygiène continue à être donné à l'école secondaire.

NEUCHATEL

En 1914, le chef du Département de l'Instruction publique, M. le conseiller d'Etat Quartier-la-Tente, constituait une commission cantonale d'hygiène scolaire composée du médecin cantonal, d'un médecin par district, d'un dentiste, d'un spécialiste pour les maladies d'oreilles et des deux inspecteurs des écoles.

Cette commission, comme premier pas dans l'application du programme d'action adopté par elle, décida la création d'une fiche sanitaire pour chaque élève. Cette fiche devait contenir les résultats de l'examen du médecin des écoles concernant le *poids*, la *taille*, le *thorax*, résultats qui donnent des indications précieuses sur le développement normal ou anormal des enfants, indications qui permettent de dépister bien des maladies avant qu'elles aient fait des ravages trop grands dans l'organisme.

L'examen médical s'occupera aussi de la *vue*, de l'*ouïe*, des *dents*, du *squelette*, des *poumons*, du *cœur*, du *système nerveux*, des *maladies* et *infirmités spéciales*.

Cet examen médical aura lieu toutes les années. La fiche sanitaire est tenue à jour par le médecin des écoles, sous sa responsabilité professionnelle ; à la sortie de l'élève des écoles publiques, elle doit être détruite afin de sauvegarder le secret professionnel du médecin et les susceptibilités justifiées des familles. Le médecin de famille pourra aussi établir la fiche sanitaire des enfants qu'il soigne et la remettre au médecin des écoles.

La Société des médecins du canton de Neuchâtel a examiné avec tout le soin voulu la « fiche sanitaire », et l'a recommandée en lui reconnaissant une utilité incontestable.

Il a été adopté en outre un projet de « Règlement du service

médical des écoles ». Ce règlement prévoit l'organisation d'un service médical des écoles enfantines, primaires et secondaires, placé sous la surveillance du Conseil d'Etat et rattaché au Département de l'Instruction publique.

Ce service aura pour organe la Commission scolaire ou une délégation de ce corps qui fonctionnera comme commission communale d'hygiène scolaire. Elle nommera un médecin des écoles dont les attributions sont bien déterminées. Elle pourra aussi nommer une ou plusieurs visiteuses d'hygiène scolaire, celles-ci devant recevoir du médecin des écoles les instructions concernant leur activité.

L'hygiène dentaire a aussi été prévue. Un examen fait dans les écoles primaires et enfantines de Fleurier, par M. le Dr Nicolet, médecin des écoles, concernant la vue, les oreilles et la dentition, a donné des résultats qui montrent bien la nécessité de ne pas rester indifférent au sujet d'organes si importants pour la santé et le développement normal d'un enfant. Voici ce qui a été constaté :

Vue :

Elèves examinés	Vues normales		Vues défectueuses	
	O. d.	O. g.	O. d.	O. g.
561	475	452	86	107

Les élèves ayant une vue défectueuse ont été envoyés à l'oculiste.

Oreilles :

Elèves examinés	Ouïe normale		Ouïe défectueuse	
	Or. d.	Or. g.	Or. d.	Or. g.
558	540	536	18	22

Dentition :

576 élèves examinés, sur lesquels 67 ayant les dents saines ; 509 élèves ont des caries dentaires et 40 seulement reçoivent un traitement.

FRIBOURG

La Ligue fribourgeoise contre la tuberculose, dans son assemblée générale du 20 juin 1918, après avoir entendu le rapport de M. L. Genoud, concernant « la Tuberculose et l'Ecole », a adopté les conclusions suivantes et décidé de les transmettre au Conseil d'Etat en le priant de décréter :

1. L'institution de médecins scolaires dans tout le canton et l'obligation de la visite sanitaire pour tous les enfants des écoles, au moins une fois l'an ;

2. L'institution d'infirmières scolaires (infirmières de paroisses) et de dentistes scolaires.

3. L'institution du livret sanitaire ou de la fiche sanitaire ;

4. L'interdiction, dans les écoles, du balayage par les enfants (modification de l'art. 91 du Règlement pour les écoles primaires).

La Ligue a en outre formulé les vœux suivants :

1. Que la Direction de l'Instruction publique veuille bien inviter les membres du corps enseignant à exiger des élèves la plus grande propreté en tout, sur leur corps, leurs habits, le matériel scolaire et les locaux scolaires ;

2. Que MM. les inspecteurs soient invités à donner une note chaque année, à la Direction de l'Instruction publique, sur la tenue hygiénique de chaque école ;

3. Que dans les villes, on établisse des classes spéciales annuelles pour les enfants débiles, avec demi-journée d'école et demi-journée d'héliothérapie, ou mieux encore des stations de cure d'air et de soleil avec l'école au soleil ;

4. Que partout où cela est possible s'organisent des cours de gymnastique hygiénique ;

5. Que tout soit mis en œuvre pour faire passer aux enfants chétifs des villes un certain temps dans des colonies de vacances ou dans de bonnes familles à la campagne (Œuvre d'assistance aux enfants nécessiteux et maladifs).

A cette occasion, il fut distribué une monographie sur la Ligue fribourgeoise contre la tuberculose, ses origines, son activité, 1906-1917. Après une étude très complète concernant la lutte entreprise dans le canton de Fribourg, pour restreindre et enrayer les ravages causés par la redoutable maladie, on en arrivait à faire reconnaître la nécessité absolue d'un sanatorium populaire cantonale. Mais en attendant qu'i ouvre ses portes, on préconise l'établissement de stations sanitaires à la campagne, à mi-altitude, dans des « endroits où l'air est exempt de poussières, où l'insolation est abondante, où l'humidité n'est pas trop grande, où pourraient séjourner des malades qui attendent d'entrer au sanatorium,

ou les convalescents revenant d'une cure dans cet établissement ». C'est là que se ferait, comme on l'a dit, l'« éducation du tuberculeux ». La création de foyers pour enfants et de galeries de cure d'air et de soleil, à l'exemple de ce qui existe à Genève et dans quelqnes institutions du canton de Vaud, est aussi mentionnée comme devant être réalisée sans tarder.

A Fribourg s'est ouverte, en 1918, l'Ecole des Mères, à laquelle la Ligue contre la tuberculose a fait don de l'Œuvre du Sou de l'enfant. Cette institution travaille principalement, au point de vue prophylactique, en faveur de la population de la ville de Fribourg et des environs, mais elle se fait aussi un devoir d'accepter les enfants de toutes les parties du canton.

A l'Ecole des Mères se rattachent :

a) La consultation pour nourrissons ;

b) La Goutte de Lait, soit distribution de lait à mélange simple, ou préparé selon les prescriptions médicales ;

c) Le Home pour nourrissons débiles, lequel s'ouvrira dès que les ressources financières le permettront.

Conclusion.

Cette chronique concernant l'hygiène scolaire dans notre petite Suisse romande en 1918, ne montre-t-elle pas, malgré sa brièveté, un fait bien réjouissant ? Partout les efforts de la science et de la pédagogie tendent à se grouper en faveur de l'enfant, l'homme de demain. Un sentiment général se manfeste avec vigueur, c'est qu'il reste encore beaucoup à faire pour amener l'individu à la pleine possession des facultés physiques et intellectuelles qu'il a reçues du Créateur. Le but ne sera sans doute jamais atteint de façon absolue, mais on peut s'en rapprocher bien plus qu'on ne l'a fait et qu'on ne le fait en maints endroits. De l'accord solidement établi entre médecins, autorités scolaires et membres du personnel enseignant, il ne peut que résulter une amélioration des conditions hygiéniques dans lesquelles travaillent et se développent les enfants de nos écoles. Mais que l'on écarte du débat tout ce qui est critique intéressée, recherche d'ordre exclusivement personnel et démonstration rentrant dans le cadre des affections d'ordre pathologique. Aujourd'hui, pas mal de personnes

se trouvent sous l'influence d'une dépression physique ou mentale qui leur enlève la possibilité de juger sainement des conditions réelles de l'éducation et des exigences d'avenir concernant l'œuvre de l'école.

Que les instituteurs ne se laissent donc point troubler par certaines critiques, mais aussi qu'ils prennent bien garde de ne pas en provoquer, auxquelles il ne leur serait fort difficile de faire face victorieusement.

Les postulats concernant la gymnastique respiratoire, les exercices quotidiens de culture physique, l'aération des locaux scolaires et leur entretien conforme aux règles de l'esthétique et de l'hygiène, le bon équilibre du travail au point de vue intellectuel, tout cela ne devrait-il pas être entré dans une voie de réalisation dont les effets éclatent d'une extrêmité à l'autre du pays?

Et à côté de cela tout ce que demandent spécialement les déshérités physiques, intellectuels et moraux. Quelle grande tâche ! Mais combien rendue facile si l'on arrive à s'entendre, à travailler dans un esprit de confiance réciproque, et en prenant pour guides ceux dont le dévouement absolu est la régle de vie.

Toutes les réformes sur le papier ne seront rien si les individualités ne tendent pas toutes leurs énergies vers cette responsabilité supérieure de former les femmes et les hommes de demain, au corps robuste, à l'esprit richement meublé de notions justes et claires, et au cœur chaud et viril.

Sources utilisées.

1. Rapport de la Direction des Ecoles de Lausanne, 1918.

2. Rapport du Dr Ceresole, médecin des écoles de Morges, transmis par M. Bergier, président de la Commission scolaire.

3. Communiqué de M. Vodoz, président de la Commission scolaire d'Yverdon.

4. Rapport de M. L. Jaccard, directeur des écoles de Montreux.

5. Rapport du Dr Rilliet, médecin-chef des écoles de la ville de Genève, transmis par M. Chennaz, secrétaire au Département de l'Instruction publique.

6. Bulletin mensuel du Département de l'Instruction publique de Neuchâtel, février 1919, article de M. Latour, inspecteur.

7. Rapport de M. L. Genoud, directour, Fribourg, sur :
   a) La Tuberculose et l'Ecole.
   b) La Ligue fribourgeoise contre la tuberculose.
   c) L'Ecole des Mères.

Juillet 1919

L. Henchoz,
inspecteur,
vice-président de la Société suisse d'Hygiène scolaire.

DEUXIÈME PARTIE

La Confédération et l'Ecole en 1917.

I. Législation.

Le Conseil fédéral a pris le 27 avril 1917 un **arrêté modifiant ses décisions du 4 novembre 1913 sur les examens de maturité pour les candidats aux professions médicales.**

Les établissements d'instruction publique dont les diplômes sont reconnus valables pour les examens fédéraux de médecine sont les suivants :

Zurich : La section littéraire et la section réale du Gymnase cantonal.

Zurich : Le Gymnase libre.

Winterthur : Le Gymnase.

Berne : La section littéraire du Gymnase de la ville.

Berne : » » du Gymnase libre.

Bienne : » » du Gymnase de la ville.

Berthoud : » » du Gymnase de la ville.

Porrentruy : » » de l'Ecole cantonale.

Lucerne : Le lycée de l'Ecole cantonale.

Schwitz : Cours de philosophie du Collège Maria-Hilf.

Einsiedeln : L'institution d'Einsiedeln.

Saarnen : Etablissement cantonal d'éducation.

Engelberg : Institution d'Engelberg.

Stanz : Collège de St-Fidelis.

Zug : Gymnase de l'Ecole cantonale.

Fribourg : Lycée, section latin-grec du Collège St-Michel.

Fribourg : Lycée cantonal des jeunes filles.

Soleure : Gymnase de l'Ecole cantonale.

Bâle : Gymnase.

Bâle : Section gymnasiale de l'Ecole supérieure des jeunes filles.

Schaffhouse : Section humaniste de l'Ecole cantonale.

Trogen : Gymnase de l'Ecole cantonale.

St-Gall : Sections littéraire et réale du Gymnase cantonal.
Coire : Gymnase de l'Ecole cantonale.
Schiers : Institut évangélique.
Aarau : Gymnase de l'Ecole cantonale.
Frauenfeld : Gymnase de l'Ecole cantonale.
Lugano : Cours de philosophie du Lycée cantonal.
Lausanne : Section latin-grec et section latin-langues modernes du Gymnase cantonal.
Lausanne : Gymnase des jeunes filles de la ville.
Sion : Gymnase classique.
St-Maurice : Gymnase classique.
Brigue : Gymnase classique.
Neuchâtel : Section littéraire du Gymnase cantonal.
Neuchâtel : Ecole supérieure des jeunes filles.
La Chaux-de-Fonds : Section littéraire du Gymnase.
Genève : Section classique et section réale du Collège.

* * *

Règlement du 8 décembre 1917 sur l'emploi du fonds « Albert Barth », à l'Ecole polytechnique fédérale.

A. Professeurs.

Art. 1. — Le Conseil de l'Ecole, pour encourager l'activité scientifique ou des voyages d'études des professeurs de l'Ecole polytechnique qui ne jouissent pas de ressources suffisantes, leur accorde des subsides prélevés sur le fonds « Albert Barth ».

Art. 2. — Ces subsides ne sont pas inférieurs à 500 fr. et supérieurs à 5000 fr.

Art. 3. — Les demandes motivées de subsides doivent être adressées au Conseil de l'Ecole, dans la règle au commencement de l'année comptable.

Art. 4. — Le Conseil de l'Ecole prononce en dernier ressort sur les demandes de subsides. Il peut requérir l'avis de spécialistes.

Art. 5. — S'il y a plusieurs demandes, c'est celle du professeur dont les travaux scientifiques justifient le mieux un appui financier qui est prise en considération. En cas de doute, le professeur qui n'a pas encore reçu de subsides l'emporte.

Art. 6. — Le Conseil d'école fixe dans chaque cas la valeur du subside et les conditions auxquelles il est accordé.

B. Etudiants.

Art. 1. — Le Conseil de l'Ecole ou, en son lieu et place, le président du Conseil de l'Ecole prélève sur le fonds « Albert Barth » des subsides pour des excursions scientifiques ou des bourses d'études et de voyage, en faveur d'étudiants méritants de nationalité suisse

qui ne jouissent pas de ressources suffisantes. Des subsides pourront aussi leur être accordés pour continuer et compléter leurs études ainsi que pour accomplir des voyages d'études et des travaux scientifiques.

Art. 2. — Les subsides pour des excursions ne dépassent pas 100 fr. par an et par étudiant.

Art. 3. — Les bourses seront accordées, année après année, dans les limites de 200 à 1000 fr.

Art. 4. — L'octroi d'une bourse entraîne la dispense des finances de cours, d'examens et de laboratoire.

Art. 5. — Les demandes de subsides pour des excursions sont adressées au Conseil d'école par l'intermédiaire et avec le préavis du chef de l'excursion.

Art. 6. — Les demandes de bourse, accompagnées d'une déclaration officielle de fortune et des autres pièces à l'appui, doivent parvenir au Conseil de l'Ecole au plus tard quatre semaines avant la clôture du semestre.

Par exception, les demandes formulées par les élèves qui viennent d'entrer à i'Ecole sont admises encore pendant les trois premières semaines du semestre.

Art. 7. — Les demandes de bourses sont soumises, pour préavis, à la conférence de la section à laquelle l'étudiant appartient.

Art. 8. — Le Conseil d'école ou le président décide.

Art. 9. — Les subsides sont versés aussitôt après la décision. Les bourses d'études sont payées par trimestre.

Art. 10. — Sur proposition motivée de la conférence de la section, le Conseil de l'Ecole ou son président peuvent diminuer ou supprimer une bourse.

II. Ecole polytechnique fédérale.

Le nombre des étudiants réguliers s'est élevé à 1869, répartis comme suit :

	Suisses	Etrangers	Total
Ecole d'architecture	97	28	125
» d'ingénieurs	416	131	547
» d'ingénieurs-mécaniciens	449	270	719
» de chimie	125	79	205
» de pharmacie	44	1	45
» forestière	65		65
» d'agriculture	66	15	81
» pour maîtres spéciaux de mathématiques et de physique	37	5	42
Ecole pour maîtres spéciaux de sciences naturelles	17	—	17
Ecole militaire	9	4	13
	1326 (1155)	533 (470)	1859 (1625)

Il y a en outre 1570 auditeurs.

Deux étudiants qui avaient refusé de faire leur service militaire et s'étaient vus condamner à la prison et à la privation de leurs droits civiques pendant un an, ont été exclus de l'école. Cette exclusion déploiera ses effets pour tout le temps de la privation des droits civiques.

Sur 215 candidats, 192 ont obtenu leur diplôme dans les sections suivantes :

Ecole d'architecture	9
» d'ingénieurs	59
» d'ingénieurs-mécaniciens	74
» de chimie	22
» forestière	10
» d'agriculture	12
» pour maîtres de mathématiques et de physique	5
» pour maîtres de sciences naturelles	1

Le doctorat a été accordé à 30 candidats appartenant aux diverses sections de l'école.

Le *corps enseignant* se composait au 31 décembre 1917 :

Professeurs en titre	68
Remplaçants	3
Privat docents	40
Assistants	76

Les *laboratoires* ont été fréquentés comme suit :

	Semestre d'hiver	Semestre d'été
Laboratoires de physique	65	132
» d'électrotechnie	81	44
» de chimie analytique	139	136
» de chimie industrielle	82	49
» de physico et d'électrochimie	48	26
» de pharmacie	9	11
» de chimie agricole	43	27
» de photographie	41	13
» de bactériologie	9	3
» de bactériologie pour	23	17
Ateliers de modelage (pendant le semestre d'hiver)	70	—
Laboratoire de machines : section hydraulique	163	71
» » » : section calorique	164	75
» de technologie (semestre d'hiver)	81	—
» de minéralogie-pétrographie	18	13

Laboratoire de botanique	5	2
» de géologie	39	46
» de zoologie anatomique	2	—
» de zoologie pour agriculteurs et forestiers (semestre d'hiver)	46	—
Exercices astronomiques (semestre d'été)	—	17

Comptes.

RECETTES

Confédération	Fr.	1 158 205
Canton de Zurich	»	16 000
Autres recettes	»	376 248
Total	Fr.	1 550 453

DÉPENSES

Mobilier	Fr.	24 414
Administration, chauffage, éclairage, moyens d'enseignement, etc.	»	589 671
Traitements : Professeurs en titre	»	622 908
Assistants	»	146 668
Privat-docents	»	5 500
Remplaçants	»	50 754
Retraites	»	64 370
Caisse de secours	»	41 194
Bourses et excursions (non compris 17 570 fr. provenant de fonds spéciaux)	»	4 974
Total	Fr.	1 550 453

Fondation Krämer. — Pour favoriser les recherches scientifiques dans la section d'agriculture, la Société suisse des paysans a consacré une somme de 10 000 francs pour la création d'un fonds qui portera le nom de Krämer et rappelera l'activité fructueuse de celui qui fut placé le premier à la tête de la section d'agriculture, M. le professeur Dr A. Krämer.

Les intérêts de ce fonds sont destinés à encourager les travaux scientifiques des professeurs et des étudiants dans le domaine de l'agriculture et des sciences annexes. La conférence des professeurs de la section d'agriculture décidera de l'emploi de ces intérêts.

Dans des cas spéciaux, sur la proposition de la conférence et avec l'assentiment du comité de l'Union suisse des paysans, on pourra même employer le capital pour couvrir les frais de recherches prolongées.

Le fonds est confié à l'administration du Conseil de l'Ecole.

III. Examens de maturité et examens de médecine.

1. Examens fédéraux de maturité pour les candidats aux professions médicales.

Il y a eu, en 1917, deux séries d'examens qui ont donné les résultats suivants :

	Examens complets			Examens complémentaires de latin
	Suisses	Etrangers	Total	Total
Se sont inscrits	121	44	165	49
Ont subi avec succès leurs examens	76	25	101	35
Ont échoué	28	14	42	13
Se sont retirés	17	5	22	2

2. Examens fédéraux de médecine.

En 1917, il y a eu 858 examens, nombre qui dépasse de beaucoup celui des années précédentes (797 en 1916). La pharmacie et l'art vétérinaire accusent les plus fortes augmentations.

Les 858 candidats se répartissent comme suit :

Bâle 69, Berne 166, (dont 36 vétérinaires), Fribourg 61, Genève 114, Lausanne 103, Neuchâtel 11, Zurich 304 (dont 22 vétérinaires).

Origine des candidats :

a) Suisses : Zurich 136, Berne 130, Lucerne 36, Uri 1, Schwitz 14, Obwalden 4, Nidwalden 3, Glaris 10, Zug 9, Fribourg 18, Soleure 30, Bâle-Ville 39, Bâle-Campagne 13, Schaffhouse 15, Appenzell R.-Ex. 10, Appenzell R.-Int. 4, St-Gall 42, Grisons 33, Argovie 61, Thurgovie 29, Tessin 14, Vaud 63, Valais 30, Neuchâtel 31, Genève 40. Total 815 dont 75 dames.

b) Etrangers : Allemands 11, Autrichiens 5, Hongrois 1, Polonais 3, Russes 6, Serbe 1, Grec 1, Danois 4, Anglais 2, Français 2, Italiens 2, Portugais 1, Espagnol 1, Perse 1, Argentins 2. Total 43 dont 11 dames.

IV. SUBVENTIONS FÉDÉRALES A L'ÉCOLE PRIMAIRE EN 1917.

CANTONS	Création de nouvelles écoles	Construction et transformation de maisons d'école	Installation de locaux et de préaux de gymnastique; acquisition d'engins	Instruction du corps enseignant; construction de bâtiments pour écoles normales	Augmentation des traitements d'instituteurs et création ou amélioration de pensions de retraite	Acquisition de mobilier et de matériel scolaire	Distribution aux élèves de matériel et de manuels scolaires	Secours en aliments et en vêtements aux élèves pauvres	Education des enfants faibles d'esprit	Subvention totale
	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.
Zurich	5 000 —	85 000 —	2 000 —	—	158 349 —	—	25 000 —	16 000 —	11 000 —	302 349 —
Berne	3 290 —	31 991 30	457 —	60 000 —	186 111 —	4 391 —	10 391 —	89 773 90	1 121 —	387 526 20
Lucerne . . .	8 400 —	22 000 —	—	—	35 866 35	—	15 759 45	6 000 —	12 308 —	100 333 80
Uri	2 621 60	7 512 56	—	—	4 717 04	—	818 80	912 —	1 108 40	17 690 40
Schwytz. . .	4 317 —	5 190 90	40 —	4 600 —	31 313 50	346 —	347 —	573 —	15 —	46 742 40
Unterwald-le-Haut. .	—	4 505 80	377 60	700 —	7 652 80	—	100 —	200 —	192 60	13 728 80
Unterwald-le-Bas . .	2 400 —	3 000 —	—	—	5 000 —	—	—	630 40	—	11 030 40
Glaris	—	—	—	—	19 989 60	—	—	—	—	19 989 60
Zoug	350 —	500 —	40 35	—	9 316 40	1 033 33	646 78	2 725 94	2 280 80	61 893 60
Fribourg . .	—	38 941 58	116 07	27 400 —	14 634 75	—	—	—	2 700 —	83 792 40
Soleure . . .	2 000 —	4 329 45	3 969 15	—	34 174 70	—	4 708 90	20 750 30	291 50	70 224 —
Bâle-Ville . .	—	—	—	2 500 —	39 000 —	—	—	40 050 80	—	81 550 80
Bâle-Camp. .	8 000 —	—	—	—	29 892 80	—	—	8 000 —	—	45 892 80
Schaffhouse .	—	—	—	—	24 158 20	—	—	500 —	3 000 —	27 658 20
Appenzell-Rh. ext. .	8 000 —	6 653 —	200 35	—	9 012 25	91 30	—	5 781 75	5 045 15	34 783 80
Appenzell-Rh. int. .	—	—	—	327 20	6 800 —	—	1 600 —	—	3 000 —	11 727 20
St-Gall . . .	800 —	14 628 50	1 405 —	12 720 —	104 230 —	1 375 —	15 451 50	19 064 45	12 063 15	181 737 60
Grisons . . .	—	10 380 —	5 805 —	6 282 95	52 300 —	5 008 10	9 052 15	4 827 —	—	93 655 20
Argovie . . .	—	12 000 —	7 800 —	—	94 000 —	4 080 40	12 000 —	5 000 —	3 500	138 380 40
Thurgovie . .	—	32 300 —	—	—	26 340 —	—	21 442 20	780 —	88 —	80 950 20
Tessin. . . .	—	—	—	—	124 932 80	—	—	—	—	124 932 80
Vaud	—	21 646 80	—	—	168 827 40	—	—	—	—	190 474 20
Valais	—	55 000 —	—	—	42 704 80	—	4 000 —	1 000 —	—	102 704 80
Neuchâtel . .	—	—	—	353 10	56 830 30	12 995 32	—	8 500 —	1 157 88	79 836 60
Genève . . .	—	12 835 75	1 426 —	4 999 65	27 998 75	9 393 —	6 690 60	19 236 10	10 363 75	92 943 60
Total . .	45 178 60	368 415 64	23 636 52	119 882 90	1 314 152 44	38 713 45	128 008 38	250 305 64	69 235 23	2 357 528 80

V. Avancement de l'enseignement professionnel.

1. Enseignement professionnel et industriel.

Le tableau ci-après renferme un aperçu des subventions fédérales allouées en 1915 aux établissements d'enseignement professionnel et industriel, conformément à l'arrêté fédéral du 27 juin 1884.

CANTONS	Ecoles complémentaires et professionnelles Collections de moyens d'enseignement		Ecoles spéciales et musées	
	Nombre	Subvention fédérale	Nombre	Subvention fédérale
		Fr.		Fr.
Zurich	39	127 816 —	7	169 949 —
Berne	54	60 958 —	11	176 317 —
Lucerne	13	12 855 —	2	11 300 —
Uri	1	1 096 —	—	—
Schwytz	11	5 863 —	—	—
Unterwald-le-Haut	4	1 763 —	—	—
Unterwald-le-Bas	4	1 588 —	—	—
Glaris	10	7 509 —	—	—
Zoug	6	4 587 —	—	—
Fribourg	13	8 832 —	3	30 110 —
Soleure	18	16 766 —	1	2 056 —
Bâle-Ville	1	71 122 —	2	24 276 —
Bâle-Campagne	9	6 413 —	1	3 200 —
Schaffhouse	7	6 511 —	—	—
Appenzell-Rh. Ext.	10	3 876 —	1	1 006 —
Appenzell-Rh. Int.	1	354 —	—	—
Saint-Gall	30	31 476 —	5	64 766 —
Grisons	8	8 675 —	—	—
Argovie	21	30 799 —	1	3 300 —
Thurgovie	14	8 001 —	—	—
Tessin	18	35 622 —	—	—
Vaud	26	12 080 —	8	47 652 —
Valais	5	3 027 —	1	982 —
Neuchâtel	6	7 211 —	6	115 287 —
Genève	2	19 171 —	4	144 657 —
Total	331	493 971 —	53	788 858 —

Le total des écoles et cours subventionnés était de 382 et la subvention totale s'élevait à Fr. 1 283 829.

Pour la formation des maîtres, des subsides ont été accordés :

Pour visiter des écoles professionnelles Fr. 4950

Pour suivre des cours destinés aux maîtres » 400

Subventions à des publications spéciales :
A la société suisse de dessin et d'art industriels Fr. 4300
A la société suisse pour l'enseignement des travaux manuels » 1000

2. Enseignement commercial.

(Arrêté fédéral du 15 avril 1891.)

CANTONS	Hautes écoles commerciales		Ecoles de commerce		Ecoles d'administration, de postes et de chemins de fer		Ecoles complémentaires commerciales	
	Nombre	Subvention fédérale	Nombre	Subvention fédérale	Nombre	Subvention fédérale	Nombre	Subvention fédérale
		Fr.		Fr.		Fr.		Fr.
urich	1	12 800 —	3	106 376 —	1	5 075 —	9	116 868 —
erne	1	10 092 —	7	60 027 —	1	4 475 —	17	44 818 —
ucerne . . .	—	—	2	18 995 —	1	7 502 —	4	20 251 —
ri	—	—	—	—	—	—	1	840 —
chwytz . . .	—	—	—	—	—	—	1	700 —
laris	—	—	—	—	—	—	1	2 800 —
oug	—	—	1	5 622 —	—	—	1	1 800 —
ribourg . . .	1	6 256 —	2	15 853 —	—	—	2	1 204 —
oleure	—	—	2	16 691 —	—	—	6	8 070 —
âle-Ville . . .	2	5 286 —	3	66 631 —	—	—	1	19 130 —
âle-Campagne	—	—	—	—	—	—	1	600 —
chaffhouse . .	—	—	—	—	—	—	2	5 515 —
ppenzell-Rh. ext.	—	—	1	1 666 —	—	—	3	1 894 —
aint-Gall . . .	1	31 086 —	2	32 412 —	1	23 957 —	14	44 418 —
risons	—	—	2	15 390 —	—	—	2	1 650 —
rgovie	—	—	1	8 765 —	—	—	9	15 250 —
hurgovie . .	—	—	1	6 658 —	—	—	9	5 155 —
essin	—	—	2	24 635 —	—	—	4	7 600 —
aud	1	18 240 —	2	53 279 —	—	—	12	20 338 —
alais	—	—	3	11 240 —	—	—	3	1 095 —
euchâtel . . .	1	5 136 —	3	81 577 —	—	—	6	7 984 —
enève	1	12 912 —	3	47 197 —	1	12 251 —	2	18 829 —
tranger . . .	—	—	—	—	—	—	5	15 700 —
Total . .	9	101 808 —	40	573 009 —	5	58 260 —	115	362 000 —

Total des écoles 169, total de la subvention fédérale fr. 1 090 086.

En outre, un subside de fr. 200 a été donné pour la visite d'écoles de commerce. — Le dépôt central suisse de matériel d'enseignement pour la connaissance des marchandises, la technologie et la géographie commerciales, à Zurich, a reçu fr. 1000. La Société suisse pour l'enseignement commercial a reçu pour son périodique spécial fr. 1600.

3. Enseignement agricole.

Les 4 *écoles théoriques et pratiques d'agriculture* ont été mises au bénéfice des subventions suivantes, égales à la moitié des frais occasionnés par l'enseignement :

Ecoles	Nombre des élèves	Frais d'enseignement Fr.	Subvent. fédérale Fr.
Strickhof (Zurich)	74	32 272 92	16 136 46
Rutti (Berne)	73	32 876 45	16 438 22
Ecône (Valais)	44	19 442 58	9 721 29
Cernier (Neuchâtel)	30	27 775 90	13 877 95
1917 :	221	112 347 85	56 859 48

L'*école cantonale d'horticulture de Genève*, dont les frais d'enseignement se sont élevés à 38 737 fr. 10, a reçu une subvention fédérale de 19 368 fr. 55. Elle était fréquentée par 54 élèves.

La Confédération a pu rembourser aux *écoles agricoles d'hiver* la moitié de leurs frais d'enseignement. Elles ont touché les subventions suivantes :

ECOLES	Nombre des élèves	Frais d'enseignement	Subvention fédérale
		Fr.	Fr.
Strickhof av. filiale de Winterthur	112	16 136 47	8 068 23
Affoltern a/A. (Zurich)	20	4 839 90	2 419 95
Wetzikon (Zurich)	29	5 589 98	2 794 99
Stäfa (Zurich)	18	5 101 95	2 550 97
Wädenswil (Zurich)	20	4 431 98	2 215 99
Rutti (Berne)	131	22 564 95	11 282 47
Schwand-Munsingen (Berne)	152	40 486 44	20 243 22
Porrentruy	44	9 880 45	4 940 22
Sursee	116	27 000 26	13 500 13
Fribourg	79	16 786 83	8 393 40
Soleure	50	16 954 87	8 477 43
Schaffhouse	32	8 693 68	4 346 84
Custerhof (St-Gall)	101	33 740 40	16 870 20
Plantahof (Grisons)	73	25 343 43	12 671 71
Brougg	155	27 288 80	13 644 40
Arenenberg (Thurgovie)	97	24 123 84	12 061 92
Mezzana (Tessin)	57	15 988 73	7 994 36
Lausanne	81	25 381 65	12 704 67
Cernier (Neuchâtel)	27	9 251 97	4 625 98
Genève	16	8 160 75	4 080 37
1917 :	1410	347 747 33	173 887 45
1916 :	1174	316 567 84	158 277 61

Conférences itinérantes et cours spéciaux organisés par les cantons.

Les décisions du Conseil fédéral du 16 février 1917, relatives à l'intensification de la production agricole et les cours institués par le Département fédéral de l'industrie pour les conférenciers et les directeurs de cours agricoles des deux sexes, donnèrent lieu à un redoublement d'efforts pour instruire le peuple sur les moyens de tirer de notre sol tout ce qu'il peut rendre. Les dépenses ont été ainsi fortement augmentées pour la Confédération comme pour les cantons. En voici le détail :

Cantons	Dépenses cantonales				Subventions fédérales
	Cours et conférences	Essais relatifs à la fromagerie	Essais relatifs aux prairies	Total	
	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.
1. Zurich . . .	15,058 10	—	—	15 058 10	7 529 05
2. Berne	16 670 10	6 554 60	—	23 224 70	11 612 35
3. Lucerne . .	4 363 15	896 50	—	5 259 65	2 629 80
4. Glaris	281 90	—	—	281 90	140 95
5. Zoug	47 75	—	—	47 75	23 85
6. Fribourg . .	6 165 15	5 764 10	—	11 929 25	5 964 60
7. Soleure . . .	3 108 85	—	—	3 108 85	1 553 40
8. Bâle-Campagne .	384 30	—	—	384 30	192 15
9. Schaffhouse	1 526 65	—	—	1 526 65	763 30
10. Appenzell Rh.-Ext. .	91 10	—	—	91 10	45 55
11. Saint-Gall. .	14 297 --	31 65	340 20	14 668 85	7 334 40
12. Grisons . . .	2 265 75	—	—	2 265 75	1 132 87
13. Argovie . . .	6 028 50	—	—	6 028 50	3 014 25
14. Thurgovie .	3 786 30	20 —	—	3 806 30	1 903 15
15. Tessin . . .	807 90	—	—	807 90	403 95
16. Vaud	5 079 40	28 —	—	5 107 40	2 225 45
17. Valais . . .	7 295 25	—	—	7 295 25	3 647 62
18. Neuchâtel .	4 469 —	—	—	4 469 —	2 110 30
19. Genève . . .	3 603 75	—	—	3 603 75	1 801 90
1917 :	95 329 90	13 294 85	340 20	108 964 95	54 028 40
1916 :	60 053 55	10 833 75	455 20	71 342 50	34 611 89

Recettes et dépenses des Etablissements fédéraux d'essais et d'analyses agricoles.

	Administration centrale, fromagerie et exploitation du domaine du Liebefeld	Etablissements de chimie agricole			Etablissements d'essais et de contrôles de semences		Etablissement d'industrie laitière et de bactériologie du Liebefeld	TOTAL
		Œrlikon	Berne	Lausanne	Œrlikon	Lausanne		
Dépenses :	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.
1. Traitements	12 457 30	47 625 65	57 097 75	19 300 —	45 660 —	17 100 —	41 685 65	240 926 35
2. Frais de bureau	1 798 45	963 88	2 202 50	599 44	4 663 08	1 092 59	1 328 93	12 648 87
3. Mobilier	5 496 63	1 817 98	3 306 28	207 25	2 753 88	1 201 74	2 842 75	17 626 51
4. Frais d'exploitation	54 812 37	12 620 20	28 988 09	6 248 57	27 470 64	16 655 52	14 370 65	161 166 04
5. Divers	1 999 90	—	5 —	65 63	—	—	717 —	2 787 53
Total	76 464 65	63 027 71	91 599 62	26 420 89	80 547 60	36 049 85	60 944 98	435 155 30
Recettes :								
1. Analyses isolées	—	4 308 25	3 810 —	1 079 —	1 172 39	168 85	5 706 65	16 245 14
2. Emoluments suivant contrats de contrôle	20 476 75	—	—	—	—	—	—	20 476 75
3. Emoluments suivant contrats spéciaux	—	2 657 40	369 10	—	9 576 63	491 30	—	13 094 43
4. Divers	304 19	1 007 68	12 —	814 30	2 243 33	2 343 65	1 384 40	8 109 55
5. Domaine du Liebefeld y compris fromagerie	53 033 24	—	—	—	—	—	—	53 033 24
6. Exploitation de Mont-Calme	—	—	—	414 —	—	—	—	414 —
Total	73 814 18	7 973 33	4 191 10	2 307 30	12 992 35	3 003 80	7 091 05	111 373 11

Les écoles de viticulture et stations d'essais viticoles ont occasionné les dépenses suivantes et reçu des subventions fédérales comme indiqué ci-après :

Cantons	Dépenses	Subvention fédérale
Vaud	34 257 55	17 067 62
Neuchâtel	36 661 17	23 330 58
Zurich	770 89	385 44
Thurgovie	550 60	275 30
Berne	4 000 —	2 000 —
St-Gall	2 000 —	1 000 —
Valais	4 660 60	2 330 30
Total	82 900 81	46 389 24

L'établissement fédéral d'essais pour l'arboriculture, la viticulture et l'horticulture, à Wädenswil, a occasionné une dépense se montant à 120 452 fr. 08, tandis que les recettes ascendent à 41 489 fr. 05, ce qui fait que la Caisse fédérale a dû verser la somme de 78 963 fr. 03. Les 14 différents cours organisés dans le courant de l'année ont été suivis par 670 participants.

Ecoles de laiterie.	Nombre d'élèves	Frais d'enseignement Fr.	Subv. fédérale Fr.
Rütti-Berne	56	38 294 08	19 447 04
Pérolles-Fribourg	31	22 612 63	11 306 31
Moudon	18	19 707 80	9 853 90
Total	105	81 214 51	40 607 25
(1915	86	75 259 25	35 500 —)

4. Avancement de l'enseignement de l'économie domestique et de l'instruction professionnelle à donner à la femme.

Le tableau ci-après donne un aperçu des subventions fédérales allouées en 1917 aux établissements d'enseignement professionnel à l'usage du sexe féminin, conformément à l'arrêté fédéral du 20 décembre 1895.

Les 595 établissements ont ainsi reçu une subvention fédérale de Fr. 511 926.

En vue de la formation du personnel enseignant, des subsides ont été accordées :

Pour des visites d'écoles	Fr.	760 —
Pour des visites de cours pour maîtresses	»	1 950 —
Total	Fr.	2 710 —

La Confédération a subventionné 5 cours (3 à Zurich, 1 à Bâle, 1 à Aarau) pour une somme de 8 614 fr.

La Société suisse des maîtresses d'enseignement ménager et professionnel a reçu pour son journal 900 fr.

CANTONS	Ecoles complémentaires ménagères		Ecoles spéciales	
	Nombre	Subvention fédérale	Nombre	Subvention fédérale
		Fr.		Fr.
Zurich	79	37 776 —	3	27 267 —
Berne	64	39 721 —	6	16 879 —
Lucerne	9	4 703 —	3	13 480 —
Uri	2	184 —	—	—
Schwytz	9	2 527 —	—	—
Unterwald-le-Haut	2	673 —	—	—
Unterwald-le-Bas	3	962 —	—	—
Glaris	26	7 688 —	—	—
Zoug	7	2 279 —	—	—
Fribourg	42	20 402 —	5	17 385 —
Soleure	12	9 762 —	—	—
Bâle-Ville	4	12 091 —	1	47 050 —
Bâle-Campagne	22	5 514 —	—	—
Schaffhouse	17	9 790 —	—	—
Appenzell-Rh. ext.	29	6 388 —	—	—
Appenzell-Rh. int.	1	116 —	—	—
Saint-Gall	61	25 838 —	4	28 482 —
Grisons	23	1 991 —	1	3 815 —
Argovie	40	6 657 —	3	4 502 —
Thurgovie	59	10 849 —	1	838 —
Tessin	5	14 651 —	—	—
Vaud	22	15 055 —	3	12 204 —
Valais	15	25 299 —	2	4 731 —
Neuchâtel	4	5 266 —	3	24 676 —
Genève	2	7 940 —	1	37 505 —
Total	559	274 122 —	36	237 804 —

VI. Divers.

1. **La fondation Berset-Müller** a dépensé 18 360 fr. 75 pour l'entretien d'une quinzaine d'anciens maîtres et maîtresses d'écoles de divers cantons.

2. **L'institut Neuhof**, à Neuhof près Birr, est confié à un directeur dont la femme dirige le ménage, à un professeur d'agriculture et à un jardinier, sous la surveillance d'une commission où siègent

trois représentants de la Confédération. Cette dernière a porté sa subvention annuelle de 2500 à 3500 francs. L'établissement abrite 39 élèves, dont 3 seulement de la Suisse française et italienne. Ils forment trois groupes : l'un réunit les jeunes gens qui désirent se vouer à l'agriculture. Après avoir reçu une préparation générale dans la maison même, ils peuvent achever leurs études à l'école d'agriculture de Brugg. — Le second groupe est formé par les jardiniers, qui reçoivent dans la maison toute leur instruction théorique et pratique. Ils se présentent ensuite à l'examen cantonal d'apprentissage où ils obtiennent leur certificat d'aptitudes. — Le troisième groupe comprend les jeunes gens qui n'ont pas encore fait choix d'une profession. On les instruit de façon à leur permettre de se décider en connaissance de cause. Alors seulement ils sont attribués au premier ou au second groupe ou bien placés en apprentissage. — La cherté actuelle de la vie a provoqué un déficit de 8500 fr.; de là l'augmentation du subside de la Confédération. Mais la façon intelligente dont l'établissement est dirigé permet d'espérer qu'il pourra, avant qu'il soit longtenpts, poursuivre son activité sans les secours de la Confédération et des cantons.

3. **Les expositions scolaires permanentes** présentent les chiffres suivants :

1917	Zurich	Berne	Lucerne	Fribourg
Subvention du canton et de la commune .	7 470 —	18 740 —	1 000 —	3 634 80
Subv. de la Confédér.	5 000 —	5 000 —	1 000 —	1 500 —
Recettes	16 479 25	25 851 38	2 001 59	5 240 05
Dépenses	16 886 53	24 149 42	1 992 48	6 361 23
Solde en caisse. . . .	— 407 28	+1 701 96	+ 9 11	—1 121 18
Valeur de l'inventaire	96 800 —	161 351 96	14 896 13	110 950 —
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
Visites	16 461	4 303	?	3 120
Objets prêtés.	28 198	24 698	plus de 600	4 572

	Locarno	Lausanne	Sion	Neuchâtel
Subvention du canton et de la commune .	125 —	1 717 60	1 000 —	2 000 —
Subv. de la Confédér.	1 000 —	625 —	200 —	1 000 —
Recettes	1 125 —	2 356 60	1 200 —	3 540 40
Dépenses.	1 967 63	2 356 60	1 500 —	3 662 38
Solde en caisse. . . .	842 63	—	— 300 —	— 121 98
Valeur de l'inventaire	—	61 600 —	—	48 981 67
	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
Visites	466	?	?	1 261
Objets prêtés	1 987	3 091	?	3 482

L'exposition scolaire permanente de Berne, à la suite d'une revision des statuts et avec l'assentiment du Conseil d'Etat du canton et du Conseil municipal de la ville, est devenue un établissement officiel, sous le nom de « musée scolaire suisse à Berne ». Le directeur sera nommé désormais par le Conseil d'Etat bernois. Les locaux étant trop petits, un projet de construction donnant trois fois plus de place a été établi et soumis au Conseil d'Etat. Les tractations n'ont pas encore abouti.

Malgré les circonstances actuelles, si défavorables, le nombre des prêts a augmenté. Ceux-ci se sont étendus à toute la Suisse et à tous les degrés de l'enseignement. Le musée renferme en effet un riche matériel d'intuition pour toutes les branches d'études. Les collections seront augmentées encore, surtout en vue d'une meilleure connaissance du pays. — Les frais de l'impression et du papier ont obligé l'établissement à se contenter de la publication du « Pionier ».

Le musée scolaire de Lausanne s'est surtout consacré au prêt de tableaux intuitifs et de clichés pour projoctions. Il a fait parvenir en novembre aux commissions scolaires et aux membres du corps enseignant un catalogue de ces tableaux et clichés. Le nombre des collections prêtées s'est élevé à 3091. En février fut organisée une exposition des publications et livres recommandés par la Commission romande de lecture. Dans le courant de l'été eut lieu une exposition de travaux, spécialement de dessin, d'élèves appartenant à des classes de divers degrés.

L'exposition scolaire permanente de Neuchâtel a vu diminuer le nombre de ses visiteurs. Il faut attribuer ce recul à l'insuffisance des locaux. La Direction espère pouvoir bientôt installer plus largement ses collections. Elle a dépensé 1149 fr. 38 pour l'enrichissement des collections et de la bibliothèque.

Le musée pédagogique de Sion s'est développé autant que ses modestes ressources le lui permettent. Pour mettre à la portée du corps enseignant des moyens plus nombreux de se cultiver, le Département de l'Instruction puqlique du Valais a conclu avec la direction du musée pédagogique de Fribourg une convention d'après laquelle cette institution met gratuitement ses 20 000 volumes à la disposition du personnel enseignant valaisan, moyennant une indemnité annuelle de 500 fr.

L'exposition permanente du canton du Tessin à Locarno rencontre une faveur croissante auprès des jeunes maîtres. Ils demandent de plus en plus des œuvres pédagogiques que la Direction s'empresse de procurer dans les limites de son budget. Elle va classer à nouveau les livres et collections anciennes et nouvelles et en publier le catalogue.

4. La carte murale de la Suisse.

Elle a été délivée gratuitement à 142 écoles. Il en a été vendu 72 exemplaires : 67 en Suisse et 7 à l'étranger.

Depuis la première édition de cette carte, en 1902, il en a été remis aux écoles 11 098 exemplaires et il en a été donné à divers administrations, bureaux, etc., 331 exemplaires. La vente s'est élevée à un total de 4828 exemplaires.

5. La Société suisse pour l'éducation et la protection des enfants faibles d'esprit.

Cette société s'est constituée l'année dernière [1]. Elle compte 250 membres individuels et 50 membres collectifs. On a renoncé à constituer des sections cantonales ; on a trouvé plus pratique de se grouper par régions. Un assez grand nombre de membres praticiens se sont réunis en une association, qui a son siège à Zurich, dans le but d'organiser des cours pour les enfants qui entendent mal et parlent avec difficulté. L'un de ces cours a été préparé, mais il n'a pu avoir lieu à cause des circonstances actuelles. L'assemblée annuelle de la Société a dû aussi être renvoyée à des temps meilleurs.

Il ressort du rapport du président que le comité a voué sa principale activité à la publication de l'œuvre du pasteur Altherr : « Histoire de la protection des faibles d'esprit en Suisse ». La première partie est imprimée, la deuxième partie ne tardera pas à suivre.

6. Commissions de lectures destinées à la jeunesse.

A côté de ses publications mensuelles : « Jugendborn », « Jugendpost » et « Illustrierte schweizerische Schülerzeitung der Kinderfreund », la Commission du « Schweizerischen Lehrervereins » a fait paraître à Noël 1917 un catalogue, préparé avec soin, d'ouvrages pour la jeunesse, spécialement de provenance suisse. De plus, la Commission insère dans le supplément bibliographique de la « Lehrerzeitung » des articles sur les ouvrages destinés à la jeunesse qui lui sont adressés. Enfin, elle a fait paraître elle-même un ouvrage pour la jeunesse (Sahlis Hochwacht et d'autres récits de Joseph Reinhart) en une édition de 7000 exemplaires qui s'est rapidement écoulée.

La Commission de lecture de la Société pédagogique romande s'est réorganisée, a élaboré un règlement et a repris vaillamment son activité.

[1] Voir Annuaire de 1918, page 277.

7. Société suisse des maîtres de gymnastique.

Après l'apparition de l'édition française du Manuel de gymnastique pour les jeunes filles, le Comité estima que son devoir était de familiariser le personnel enseignant romand avec le contenu et la méthode de cet ouvrage. Il organisa dans ce but, à la Chaux-de-Fonds, du 16 au 28 juillet 1917, un cours de gymnastique qui réunit 21 participants.

L'organe de la Société, « Monatsblätter für die physische Erziehung der Jugend », a paru en 12 cahiers, comme supplément à la « Lehrerzeitung ». On trouve dans les « Monatsblätter » des préparations théoriques et pratiques aux leçons de gymnastique.

Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique.

La *Conférence suisse* s'est réunie le 13 octobre à Bâle. Après avoir liquidé les affaires courantes, elle a entendu un rapport sur la publication de l'Atlas suisse et de l'« Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen ». Elle a fait au Département fédéral de l'Intérieur des propositions pratiques quant à l'éducation nationale. Elle s'est occupée ensuite d'une demande relative aux examens de brevets des maîtres de dessin, de la formation et de la protection des institutrices privées à l'étranger, de l'éducation physique dans les classes supérieures des collèges et gymnases, et enfin d'un portrait de Nicolas de Flüe.

La *Conférence romande* ne se réunira qu'en septembre, à Genève. Nous en dirons quelques mots l'an prochain.

En revanche, nous sommes heureux de mentionner iei *l'entente* qui a été conclue entre des délégués de Vaud, Neuchâtel et Genève, le 4 avril 1918, pour obtenir à de meilleures conditions les *fournitures scolaires*.

Statistique des écoles publiques
(cantonales et communales).

1. Nombre des écoles et communes scolaires.

CANTONS	Ecoles enfantines		Ecoles primaires		Ecoles secondaires inférieures	Ecoles secondaires supérieures		Ecoles normales
	communales	cantonales	Ecoles	Communes scolaires		ne menant pas aux études universitaires	conduisant aux études universitaires	
Zurich	27	—	175	312	103	—	6[1]	2[2]
Berne	48	—	839	588	94	3	4	5
Lucerne	4	—	188	104	39	3[3]	1	2[4]
Uri	—	—	26	20	7	1	1	—
Schwytz	8	—	55	31	12	—	—	1
Unterwald-le-Haut.	—	—	13	7	3	1	1	—
Unterwald-le-Bas	—	—	18	16	4	1	1	—
Glaris	16	—	31	30	10	1	—	—
Zoug	—	—	26	11	8	—	1	—
Fribourg	?	—	260	243	14	2	2	2
Soleure	7	—	128	123	23	—	2	1
Bâle-Ville	—	111	3	3	3	3[5]	3[5]	1[6]
Bâle-Campagne	6	—	71	69	13	4	—	—
Schaffhouse	—	—	36	36	11	—	1	1[7]
Appenzell-Rh. Ext.	6	—	70	20	10	—	1	—
Appenzell-Rh. Int.	—	—	16	15	1	—	—	—
Saint-Gall	—	—	291	204	43	—	1	1
Grisons	4	—	281	211	58	—	1	1[7]
Argovie	13	—	270	234	—	36	1	2
Thurgovie	8	—	189	186	32	—	1	1
Tessin	78	—	347	257	31	3	1	2
Vaud	200	2	479	377	—	22	3	2
Valais	17	—	299	166	3	3	3	3
Neuchâtel	84	1	68	62	9	4	3	4
Genève	—	85	55	48	1[8]	1[9]	2[10]	2[11]
Total	526	199	4 229	3 373	532	88	40	33

[1] Gymnase, Ecole industrielle. Ecole de commerce à Zurich. Gymnase, Ecole industrielle à Winterthur, Classes gymnasiales de l'Ecole supérieure de jeunes filles à Zurich. — [2] Séminaire cantonal et Séminaire communal. — [3] Ecoles moyennes à Münster, Sursée et Willisau. — [4] Séminaire pour élèves maîtres à Hitzkirch, et séminaire de Lucerne. — [5] Gymnasium, Realschule, Töchterschule. — [6] Division pédagogique de la Töchterschule. — [7] Division de l'Ecole cantonale. — [8] Ecole professionnelle. — [9] Ecole sec. et sup. de jeunes filles. — [10] Collège et Ecole de commerce. — [11] Section péd. et Collège et sect. péd. de l'Ecole sup. de Jeunes filles.

2. Classes et divisions.

CANTONS	Ecoles primaires (classes ou divisions dirigées par un maître)				Ecoles secondaires		
	classes mixtes	classes de garçons	classes de filles	classes spéciales	classes mixtes	classes de garçons	classes de filles
Zurich	1 297	14	14	49	347	20	20
Berne	2 704	—	—	21	259	70	123
Lucerne	388	63	71	4	29	18	23
Uri	44	24	22	—	12	—	3
Schwytz	87	50	51	—	7	2	2
Unterwald-le-Haut.	14	23	23	1	2	—	1
Unterwald-le-Bas	37 [2]	10	10	—	2	1	1
Glaris	101	—	—	—	17	—	—
Zoug	33	33	33	1	6	—	2
Fribourg	252 [2]	179	170	5	4	28	4
Soleure	390	4	9	6	63	4	7
Bâle-Ville	1	110	112	36 [1]	3	96	107
Bâle-Campagne	239	1	1	—	9	—	4
Schaffhouse	110	24	25	3	26	11	11
Appenzell-Rh. ext.	70	—	—	6	20	3	3
Appenzel-Rh. int.	25	9	9	3	1	—	—
Saint-Gall	679	47	53	21	84	36	27
Grisons	556	9	9	1	146	8	6
Argovie	652	34	35	2	—	—	—
Thurgovie	387	—	—	3	59	—	1
Tessin	527	104	97	1	13	8	10
Vaud	1 126 [2]	128	136	2	—	—	—
Valais	219	214	204	14	—	2	2
Neuchâtel	320	86	91	6	14	9	13
Genève	174 [3]	175 [3]	171 [3]	14	—	18	—
Total	10 432	1 341	1 346	199	1 123	334	370

[1] 15 classes spéciales et 21 classes de développement.
[2] Nombres de l'année dernière.
[3] Y compris les classes complémentaires et les écoles secondaires rurales.

3. Nombre des élèves à la fin de l'année scolaire ou du cours.

CANTONS	Ecoles enfantines		Ecoles primaires		Ecoles complémentaires générales		Cours préparatoires	Ecoles secondaires		Ecoles secondaires supérieures ne conduisant pas aux études universitaires		Ecoles secondaires supérieures conduisant aux études universitaires		Ecoles normales	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Zurich . . .	1 980	1 894	32 278	32 488	638	41	—	6 010	5 325	—	—	1 638	198	151	101
Berne . . .	1 141	1 250	55 960	56 464	9 394	324	—	4 718	6 806	454	48	2 470	164	280	268
Lucerne . .	83	96	13 414	13 555	2 392	—	—	1 267	1 261	251	13	557	—	101	53
Uri	—	—	1 712	1 832	?	—	—	45	69	121	—	17	—	—	—
Schwytz . .	199	225	4 364	4 601	—	—	—	196	166	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Haut.	—	—	1 411	1 328	35	26	—	9	44	89	—	198	—	—	—
Unterwald-le-Bas .	—	—	1 081	1 014	—	—	85	48	61	—	—	—	—	—	—
Glaris . . .	273	286	2 275	2 425	213	—	—	161	137	93	75	—	—	—	—
Zoug	—	—	2 037	2 046	358	—	—	187	111	—	—	102	114	—	—
Fribourg . .	?	?	13 828	12 070	3 309	—	—	392	88	245	72	734	108	96	112
Soleure. . .	147	122	10 249	9 652	2 350	—	1 128	1 078	788	—	—	222	21	62	25
Bâle-Ville. .	1 724	1 605	4 962	5 749	77	—	—	3 557	4 363	1 483	694	723	90	24	108
Bâle-Camp. .	721	753	6 237	6 048	1 414	—	—	384	642	471	15	—	—	—	—
Schaffhouse.	—	—	3 585	3 598	333	—	—	644	541	—	—	163	25	11	5
Appenzell-Rh. ext. .	94	118	4 426	4 542	421	—	—	396	245	—	—	151	36	—	—
Appenzell-Rh. int. .	—	—	1 202	1 235	283	—	—	10	3	—	—	—	—	—	—
Saint-Gall. .	—	—	22 433	23 125	1 509	1 764	25	2 299	1 746	—	—	557	57	117	16
Grisons. . .	115	150	8 423	8 465	232	3	—	963	746	—	—	402	11	71	19
Argovie . .	428	446	18 305	18 689	5 589	—	—	—	—	2 228	1 669	203	47	65	104
Thurgovie .	335	348	10 675	10 281	2 658	—	—	1 102	687	—	—	273	17	72	12
Tessin . . .	1 641	1 705	11 191	10 997	—	—	—	700	641	501	43	68	5	71	167
Vaud	2 909	2 805	22 101	21 732	6 679	—	—	—	—	1 875	1 485	761	155	98	120
Valais . . .	441	416	11 438	10 597	3 334	—	—	62	28	224	—	390	67	63	61
Neuchâtel .	1 344	1 388	8 581	8 564	819	—	—	398	515	418	420	215	83	46	172
Genève . . .	2 530	2 450	6 817	7 197	—	—	260	575	—	—	1 194	1 064	35	89	184
Total . .	16 105	16 057	278 985	278 294	42 037	2 158	1 498	25 201	24 983	8 453	5 728	11 908	1 233	1 417	1 527

4. Nombre des maîtres.

CANTONS	Ecoles enfantines		Ecoles primaires		Ecoles secondaires			Ecoles secondaires supérieures ne conduisant pas aux études universitaires			Ecoles secondaires supérieures conduisant aux études universitaires			Ecoles normale		
	Maîtresses	Aides	Maîtres	Maîtresses	Maîtres	Maîtresses	Maîtres spéciaux	Maîtres	Maîtresses	Maîtres spéciaux	Maîtres	Maîtresses	Maîtres spéciaux	Maîtres	Maîtresses	Maîtres spéciaux
Zurich	99	—	1 063	316	381	6	—	—	—	—	147	18	62	18	—	2
Berne	56	—	1 388	1 276	406	96	53	22	2	2	136	—	—	32	4	3
Lucerne	4	—	374	148	56	14	4	15	—	10	37	—	2	20	2	5
Uri	—	—	20	65	4	4	—	—	—	—	14	—	3	—	—	—
Schwytz	8	2	61	127	9	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Haut	—	—	9	43	1	2	2	4	—	—	17	—	4	—	—	—
Unterwald-le-Bas	—	—	7	50	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Glaris	16	6	99	—	18	—	—	9	1	2	—	—	—	—	—	—
Zoug	—	—	34	64	9	5	6	—	—	—	9	—	4	—	—	—
Fribourg	?	?	302	299	35	7	7	16	11	4	60	?	16	12	?	7
Soleure	7	—	336	73	66	6	11	—	—	—	16	—	3	5	—	4
Bâle-Ville	100	9	117	83	158	35	—	43	24	—	76	—	—	11	—	—
Bâle-Camp.	27	1	186	55	26	4	—	17	—	—	—	—	—	—	—	—
Schaffhouse	—	—	126	30	49	1	8	—	—	—	16	—	9	—	—	—
Appenzell-Rh. ext.	5	—	145	5	24	—	2	—	—	—	10	—	3	—	—	—
Appenzell-Rh. int.	—	—	19	27	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Saint-Gall	—	—	677	123	137	17	6	—	—	—	37	—	10	14	—	6
Grisons	7	—	515	60	78	2	—	—	—	—	34	—	1	10	1	1
Argovie	18	—	494	229	—	—	—	124	8	198	17	—	8	13	2	13
Thurgovie	16	—	335	55	59	1	60	—	—	—	22	—	4	8	—	3
Tessin	89	42	208	544	37	35	4	35	—	—	12	—	—	11	19	1
Vaud	200	—	618	618	—	—	—	143	49	87	45	—	21	15	4	3
Valais	15	—	331	324	5	5	—	28	—	—	64	—	—	12	12	6
Neuchâtel	101	—	157	323	27	11	43	8	9	25	28	5	28	3	1	10
Genève	182	35	201	357	30	—	—	41	47	—	63	—	—	—	—	—
Total	950	95	7 822	5 304	1 619	256	208	505	151	328	860	23	178	184	45	64

5. Nombre des écoles complémentaires professionnelles, des élèves et des maîtres.

CANTONS	Nombre des écoles				Nombre des élèves et des maîtres											
	professionnelles	commerciales	agricoles	ménagères	Écoles professionnelles			Écoles commerciales			Écoles agricoles			Écoles ménagères	
					écoliers	écolières	Maîtres	écoliers	écolières	Maîtres	écoliers	écolières	maîtres	élèves	maîtresses
Zurich	40	9	1	104	5 914	3 053	430(46)	1 750	553	131	17	—	2	3 778	333
Berne	?	?	—	?	?	?	?	?	?	?	—	—	—	?	?
Lucerne	13	2	—	10	968	73	78 (1)	69	25	6 (1)	—	—	—	1 467	52 (7)
Uri	1	1	—	?	105	21	3	19	10	3	—	—	—	?	?
Schwytz	12	1	—	—	500	—	30	20	8	2	—	—	—	470	20
Unterwald-le-Haut	5	—	—	9	57	28	5	—	—	—	—	—	—	53	3
Unterwald-le-Bas	3	—	1	3	37	—	3	—	—	—	?	—	2	132	3
Glaris	8	1	—	26	336	—	47	63	32	12	—	—	—	793	82(25)
Zoug	5	1	1	6	240	—	18	66	8	—	29	—	6	157	5
Fribourg	10	1	—	42	344	—	18	46	—	4	—	—	—	1 443	42
Soleure	19	6	7	12	1 288	—	93	444	212	53 (6)	129	—	32	834	29
Bâle-Ville	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bâle-Camp.	8	1	—	22	348	—	35	68	—	12	—	—	—	1 825	54
Schaffhouse	6	2	—	16	1 020	96	56	341	151	26 (2)	—	—	—	1 455	60 (9)
Appenzell-Rh. ext.	10	3	—	33	280	—	25	139	—	15	—	—	—	1 379	71 (4)
Appenzell-Rh. int.	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	42	2
Saint-Gall	29	13	—	52	1 319	—	144	600	—	49	—	—	—	2 108	146(27)
Grisons	7	2	—	22	492	48	65	287	116	27 (2)	—	—	—	711	39
Argovie	22	10	—	45	1 518	39	69	772		98	—	—	—	1 175	83
Thurgovie	13	10	—	61	691	—	72	331	116	66	—	—	—	1 436	95 (4)
Tessin	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Vaud	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Valais	10	3	1	16	91	86	20 (9)	—	61	27 (7)	42	—	10	392	47
Neuchâtel	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Genève	3[1]	1[2]	1[3]	2[4]	2 041	977	57 (5)	—	—	—	41	—	9	91	—

[1] Académie professionnelle, cours du soir et cours professionnels. — [2] Section commerciale de l'École ménagère. — [3] Cours pour apprentis jardiniers. — [4] Écoles ménagères de Carouge et Genève.

6. Etablissements d'instruction professionnelle.

a) *Nombre des écoles.*

CANTONS	Technicums	Ecoles de commerce et d'administration	Ecoles industrielles	Ecoles d'arts et métiers	Ecoles pour ouvriers sur métaux	Ecoles pour ouvriers de l'industrie textile	Ecoles agricoles		Instruction professionnelle du sexe féminin		Autres écoles professionnelles
							Ecoles propr. dites	Cours d'hiver	Ecoles spéciales	Ecoles ménagères	
Zurich	1	1	—	1	1	1	1	5	1	—	—
Berne	2	4	2	—	—	—	1	3	—	1	7
Lucerne	—	2	—	1	—	—	—	1	—	1	—
Uri	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schwytz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Haut	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Bas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Glaris	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Zoug	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Fribourg	1	2	1	—	—	—	1	1	4	1	1
Soleure	—	3	—	—	—	—	—	1	—	—	—
Bâle-Ville	—	2	1	—	—	—	—	—	1	—	—
Bâle-Campagne	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—
Schaffhouse	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
Appenzell-Rh. ext.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Appenzell-Rh. int.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Saint-Gall	—	1	1	—	—	—	—	1	1	—	—
Grisons	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—
Argovie	—	1	1	—	—	—	—	1	1	3	—
Thurgovie	—	1	—	—	—	1	—	1	—	—	—
Tessin	—	1	17	—	—	—	1	1	2	1	—
Vaud	—	1	4	—	—	—	—	1	—	—	—
Valais	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Neuchâtel	1	3	4	6	5	—	1	—	4	7	—
Genève	2[1]	3	1[2]	2[3]	2[4]	—	2	1	1	2	1
Total	7	28	33	10	8	6	7	19	15	16	9

[1] Ecole des arts et métiers, Sections : Construction et génie civil, électrotechnique. — [2] Section des métiers. — [3] Ecole des beaux-arts et section des arts industriels. — [4] Ecole d'horlogerie et section de mécanique.

b) *Nombre des élèves et des maîtres.*

CANTONS	Techniciums		Ecoles de commerce et d'administration		Ecoles industrielles		Ecoles d'arts et métiers		Ecoles pour ouvriers sur métaux		Ecoles pr ouvriers de l'industrie textile		Ecoles agricoles		Instruction prof. du sexe féminin		Autres écoles professionnelles	
	Elèves	Maîtres	Elèves	Maîtres	Elèves	Maîtres	Elèves	Maîtres	Elèves	Maîtres	Elèves	Maîtres	Elèves	Maîtres	Elèves	Maîtresses	Elèves	Maîtres
Zurich	587 (50)	49	(295) [1]	31(13) [1]	—	—	142(50)	12(1)	12	2	26	4	270	48	162	17 (2)	—	—
Berne	?	?	?	?	?	?	—	—	—	—	—	—	?	?	?	?	?	?
Lucerne	—	—	119 (69)	27 (8)	—	—	95 (9)	8	—	—	—	—	116	7	64	6 (3)	—	—
Uri	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schwytz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Haut	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Bas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Glaris	—	—	—	—	29	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zoug	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Fribourg	139 (17)	20	336 (82)	18 (10)	112	8	—	—	—	—	—	—	104	12	234	13	10	1
Soleure	—	—	185 (64)	21	—	—	—	—	—	—	—	—	51	11	—	—	—	—
Bâle-Ville	—	—	(135)	—	2 509	74 (1)	—	—	—	—	—	—	—	—	3 898	63 (11)	—	—
Bâle-Camp.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	79(42	11(4)	—	—	—	—	—	—
Schaffhouse	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34	12	—	—	—	—
Appenzell-Rh. ext.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Appenzell-Rh. int.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Saint-Gall	—	—	162	19	399	22	—	—	—	—	—	—	109	18	1 544	29	—	—
Grisons	—	—	(61)	13 (4)	—	—	—	—	—	—	—	—	83	10	—	—	—	—
Argovie	—	—	[3]	—	514	29	—	—	—	—	—	—	154	11	160	15	—	—
Thurgovie	—	—	[3]	—	—	—	—	—	—	—	9	2	98	8	—	—	—	—
Tessin	—	—	193 (15)	15	860 (83)	39 (2)	—	—	—	—	—	—	35	3	315	21 (1)	—	—
Vaud	—	—	628 (155)	44 (1)	189	17	—	—	—	—	—	—	74	25	—	—	—	—
Valais	—	—	(67)	?	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Neuchâtel	461	35	1066 (345)	88 (5)	450 (25)	31	995(126)	41	408	41	—	—	28	11	1 049	56 (20)	—	—
Genève	194	32	379 (133)	57	91	14	77 (32)	16	107 12	13	—	—	94	34	1 110	30	521	24

[1] Entre parenthèses nombre des écolières et des maîtresses.
[2] Entre parenthèses nombre des maîtres
[3] Voir tableau 3 : Ecoles secondaires supérieures.

7. Ecoles spéciales.

CANTONS	a) *Pour enfants normaux*										b) *Pour enfants anormaux.*																			
	Orphelinats					Ecoles de musique					Ecoles de réforme					Ecoles pour enfants faibles d'esprit					Asiles d'aveugles et de sourds-muets					Etablissements pour enfants épileptiques				
	Ecoles	Elèves		Maîtres	Maîtresses	Ecoles	Elèves		Maître	Maîtresses	Ecoles	Elèves		Maîtres	Maîtresses	Ecoles	Elèves		Maîtres	Maîtresses	Ecoles	Elèves		Maîtres	Maîtresses	Ecoles	Elèves		Maîtres	Maîtresses
		Garçons	Filles				Garçons	Filles				Garçons	Filles				Garçons	Filles				Garçons	Filles				Garçons	Filles		
Zurich	1	6	4	1	—	—	—	—	—	—	3	75	20	4	2	—	—	—	—	—	1	45	53	5	11	—	—	—	—	—
Berne	3	67	88	3	3	—	—	—	—	—	13	445	267	27	18	3	69	104	2	12	1	98	—	4	4	1	14	12	—	2
Lucerne	—	—	—	—	—	1	138	83	5	1	—	—	—	—	—	1	98	64	3	7	1	39	45	3	6	—	—	—	—	—
Uri	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schwytz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Haut	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Unterwald-le-Bas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Glaris	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zoug	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Fribourg	3	180	52	9	5	1	121	—	—	—	2	75	52	5	5	4	57	53	—	7	2	33	32	—	9	—	—	—	—	—
Soleure	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bâle-Ville	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	44	33	2	2	1	17	12	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bâle-Camp.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	66	39	4	1	1	18	19	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schaffhouse	—	40	28	—	—	1	62	47	6	2	—	—	—	—	—	1	9	9	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Appenzell-Rh. ext.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Appenzell-Rh. int.	—	37	31	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Saint-Gall	4	61	33	7	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Grisons	1	16	11	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	22	28	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Argovie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	62	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Thurgovie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Tessin	2	20	16	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	13	8	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Vaud	4	180	23	7	1	—	—	—	—	—	2	57	27	2	4	—	—	—	—	—	1	19	10	2	1	—	—	—	—	—
Valais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	32	19	—	6	—	—	—	—	—
Neuchâtel	12	210	317	3	19	1	31	240	15	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Genève	2	65	65	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	11	2	1	1	—	—	—	—	—
Total	32	882	668	35	36	4	352	370	26	12	26	824	438	47	32	14	323	297	9	33	8	277	161	15	38	1	14	12	—	2

8. Universités [1].

a) *Nombre des étudiants et des auditeurs à la fin du semestre d'hiver 1917/18.*

UNIVERSITÉS	Faculté de théologie						Faculté de droit				Faculté de médecine												Faculté de philosophie							
	Théologie protestante				Théologie catholique						Médecine				Médecine vétérinaire				Médecine dentaire				Section de philosophie et d'histoire				Section des sciences et des mathématiques			
	Etudiants		Etudiantes				Etudiants		Etudiantes		Etudiants		Etudiantes		Etudiants		Etudiantes		Etudiants		Etudiantes		Etudiants		Etudiantes		Etudiants		Etudiantes	
	Etudiants	Auditeurs	Etudiantes	Auditrices	Etudiants	Auditeurs	Etudiants	Auditeurs	Etudiantes	Auditrices	Etudiants	Auditeurs	Etudiantes	Auditrices	Etudiants	Auditeurs	Etudiantes	Auditrices	Etudiants	Auditeurs	Etudiantes	Auditrices	Etudiants	Auditeurs	Etudiantes	Auditrices	Etudiants	Auditeurs	Etudiantes	Auditrices
Zurich	60	6	2	55	—	—	484	143	45	60	421	15	84	15	80	3	—	—	98	—	9	—	281	101	109	419	257	42	48	17
Berne	49	—	1	—	9	1	598	44	15	2	378	5	41	2	119	1	—	—	—	—	—	—	295	61	105	253	287	13	25	5
Fribourg	—	—	—	—	180	2	[2] 115	[2] 3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	[2] 124	[2] 48	—	—	[2] 105	[2] 10	—	—
Bâle	81	—	—	—	—	—	81	—	4	—	225	—	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	235	—	24	—	235	—	14	—
Lausanne	39	3	—	—	—	—	[2] 264	[2] 23	—	—	[2] 248	[2] 5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	[2] 401	[2] 238	—	—	[2] 424	[2] 52	—	—
Neuchâtel	13	2	—	—	—	—	92	50	5	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	40	34	30	142	45	11	7	2
Genève	15	17	2	125	—	—	474	231	38	34	327	38	89	46	—	—	—	—	32	—	6	—	79	88	38	235	187	66	46	46
St-Gall (Université commerciale)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lucerne (faculté de théologie)	—	—	—	—	54	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	257	28	5	180	243	3	2 108	494	107	102	1 599	63	230	63	199	4	—	—	130	—	15	—	1455	570	306	1 049	1 540	194	140	70

[1] Pour l'Ecole polytechnique, voir page 239.
[2] Etudiants et étudiantes ensemble.

b) *Origine des étudiants.*

UNIVERSITÉS	Faculté de théologie			Faculté de droit			Faculté de médecine			Faculté de philosophie		
	Bourgeois du canton	Bourgeois d'autres cantons	Etrangers	Bourgeois du canton	Bourgeois d'autres cantons	Etrangers	Bourgeois du canton	Bourgeois d'autres cantons	Etrangers	Bourgeois du canton	Bourgeois d'autres cantons	Etrangers
Zurich	32	27	3	179	217	133	167	358	167	225	252	218
Berne	31	20	8	261	271	81	172	195	171	314	254	144
Fribourg	2	57	121	27	50	38	—	—	—	24	91	114
Bâle	19	51	11	50	26	9	63	129	49	288	158	62
Lausanne	28	9	2	54	53	157	84	67	97	157	99	269
Neuchâtel	6	7	—	28	19	50	—	—	—	52	46	24
Genève	9	7	1	69	106	337	66	106	244	99	88	163
Lucerne	16	37	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	143	215	147	668	742	805	552	855	728	1 159	988	994

c) *Nombre des professeurs à la fin du semestre d'hiver.*

UNIVERSITÉS	Faculté de théologie								Faculté de droit							
	Professeurs ordinaires		Professeurs extraordinaires		Professeurs honoraires		Privat-docents		Professeurs ordinaires		Professeurs extraordinaires		Professeurs honoraires		Privat-docents	
	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E
Zurich	3	3	1	—	1	—	—	—	8	3	—	—	1	—	8	1
Berne	6	2	3	—	—	—	1	—	6	3	8	—	1	—	3	2
Fribourg	[1] 16	—	—	—	—	—	—	—	[1] 18	—	—	—	1	—	1	—
Bâle	5	2	1	2	—	—	1	1	3	3	—	—	—	—	3	—
Lausanne	4	—	2	—	—	—	2	—	6	2	11	3	5	1	3	—
Neuchâtel	5	—	—	1	—	—	—	1	13	2	—	—	—	—	4	1
Genève	8	1	—	—	2	—	5	—	18	3	3	1	2	—	17	3
Lucerne	5	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	52	8	9	3	3	—	9	2	72	16	22	4	10	1	39	7

UNIVERSITÉS	Faculté de médecine								Faculté de philosophie							
	Professeurs ordinaires		Professeurs extraordinaires		Professeurs honoraires		Privat-docents		Professeurs ordinaires		Professeurs extraordinaires		Professeurs honoraires		Privat-docents	
	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E
Zurich	15	5	5	1	6	—	25	3	20	4	6	2	8	—	25	12
Berne	11	2	7	2	—	—	34	13	19	7	3	2	—	—	18	11
Fribourg	—	—	—	—	—	—	—	—	[1] 18	—	[1] 5	—	—	—	—	—
Bâle	8	5	7	1	—	—	21	—	15	11	14	2	—	—	15	5
Lausanne	4	2	12	3	2	1	10	—	15	2	23	—	19	2	12	—
Neuchâtel	—	—	—	—	—	—	—	—	20	3	9	—	3	1	11	1
Genève	16	2	—	—	—	—	23	6	23	2	5	—	5	1	28	12
Lucerne	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	54	16	31	7	8	1	113	22	130	29	65	6	35	4	109	41

S — Suisses ; E — étrangers. — [1] Suisses et étrangers.

Les Cantons et l'Instruction publique en 1917-1918.

Zurich.

Personnel enseignant. — Le nombre des membres du personnel enseignant qui n'ont pas de poste s'est encore accru plus que jamais. Au printemps, il y avait 155 instituteurs et 164 institutrices primaires sans place définitive. 129 candidats étaient sortis de l'Ecole normale de Kussnacht, 117 de l'Ecole normale d'institutrices de Zurich, 33 de l'Ecole normale évangélique d'Unterstrass ; 40 avaient fait leurs études à l'Université. A ces candidats s'ajoutèrent, à la suite des examens, du 29 mai au 2 juin, 72 nouveaux diplômés, 43 messieurs et 29 dames.

Le nombre des maîtres secondaires à disposition au commencement de l'année était de 21 messieurs et 2 dames.

Un certain nombre d'institutrices non occupées suivirent les cours pour l'enseignement ménager organisés par l'Union des femmes.

A cause de la mobilisation, la plupart des instituteurs disponibles ont obtenu des remplacements provisoires. Leur traitement a été porté à 9 fr. par jour dans les écoles primaires et à 10 fr. dans les écoles secondaires.

Enseignement ménager. — Les jeunes filles de la dernière classe primaire des villes de Zurich et de Winterthour et de sept autres communes ont reçu un enseignement ménager avec usage d'une cuisine. En outre, la ville de Zurich a organisé des exercices pratiques d'enseignement ménager (4 cours d'hiver, facultatifs et gratuits).

Ecoles de commerce. — La Commission de surveillance s'est occupée de leur réorganisation. Elle a décidé que jusqu'à la création d'une « neusprachliche Mittelschule », les écoles de commerce

continueraient à préparer d'une part à l'activité commerciale pratique, d'autre part à l'entrée dans la faculté des sciences économiques de l'Université.

Université. — Le règlement d'admission a été modifié dans ce sens que les porteurs d'un brevet pour l'enseignement primaire ou du diplôme d'une école de commerce de la Suisse ou de l'étranger seraient admis à l'immatriculation dans la faculté de droit et des sciences sociales, pourvu que ces titres soient reconnus équivalents au certificat de maturité d'une école industrielle ou d'une école de commerce ou d'une école normale du canton de Zurich. Pour permettre aux élèves sortant d'une école de commerce, sans avoir obtenu leur maturité, de poursuivre leurs études, des examens complémentaires sont prévus.

Les cours de didactique pour les candidats à l'enseignement secondaire et supérieur ont prouvé leur utilité. Les facultés intéressées proposent de les maintenir à titre définitif.

Le nombre des étudiantes croît rapidement : il est actuellement de 297.

La faculté qui a vu augmenter le plus le nombre de ses étudiants et auditeurs est la faculté de droit et des sciences sociales. Ses cours ont été suivis par plus de 500 personnes.

Berne.

Personnel enseignant. — Ont obtenu, au printemps 1917, le brevet pour l'enseignement primaire :

53 élèves du Séminaire supérieur à Berne.
19 élèves du Séminaire privé de Muristalden.
28 élèves filles du Séminaire d'Hindelbank.
49 élèves filles du Séminaire de Monbijou.
23 élèves filles du Séminaire de la Nouvelle Ecole des filles.

Total 172 instituteurs et institutrices.

Pour la partie française du canton, il a été délivré :

A l'Ecole normale des garçons de Porrentruy	15	brevets.
A l'Ecole normale des filles de Delémont	19	»
A l'Ecole secondaire des filles de Porrentruy	6	»
A l'Ecole secondaire des filles de St-Imier	9	»
Total	49	brevets.

L'Ecole normale de Hindelbank sera transportée à Thoune.

A l'Ecole normale de Delémont, on a limité le nombre des admissions à cause du grand nombre d'institutrices qui n'ont pas de poste.

Ecoles ménagères. — Les conséquences économiques de la guerre ont montré la grande utilité des écoles ménagères. Aussi 14 nouvelles écoles sont-elles venues s'ajouter aux 66 qui étaient déjà en activité.

On se propose d'instituer des cours ménagers obligatoires pour les jeunes filles qui ont achevé leur scolarité. Un règlement et un programme sont à l'étude.

Université. — L'école de pédagogie de l'Université comptait, pendant le semestre d'hiver 1917-1918, 33 dames et 77 messieurs, total 110 étudiants, dont 66 étaient inscrits à la section littéraire et 44 à la section mathématiques.

80 étudiants étaient en possession d'un brevet pour l'enseignement primaire.

30 avaient le certificat de maturité.

61 étudiants avaient déjà enseigné.

49 étudiants n'avaient pas encore dirigé une école.

Les cours spéciaux de musique payés par l'Etat ont été suivis par 15 personnes : piano, 7 dames et 1 monsieur ; violon, 2 messieurs ; chant, 4 dames ; flûte, 1 monsieur.

Lucerne.

Pour répondre à de nombreuses demandes, on décide d'introduire dans la loi scolaire une disposition autorisant l'admission en première classe d'enfants suffisamment développés et âgés de 6 ans au 1er avril.

Glaris.

Une *école agricole* d'hiver, dont la création a été demandée par la landsgemeinde de 1918, a été ouverte.

Trois communes ont institué un enseignement ménager théorique.

Zoug.

Des examens de brevet pour l'enseignement ménager et les cours de perfectionnement destinés aux jeunes filles ont été institués.

Le Conseil d'éducation a publié un guide pour l'instruction et l'éducation des élèves faibles d'esprit. Ce guide contient des dispo-

sitions générales, des dispositions concernant les classes spéciales et enfin un questionnaire sur les enfants faibles d'esprit destiné aux maîtres et à la Commission d'examens.

Fribourg.

Pour encourager les membres du *corps enseignant* qui se proposent de compléter, à l'Université, leur formation scientifique et littéraire et d'obtenir le diplôme d'aptitude à l'enseignemeut secondaire, le Conseil d'Etat a adopté une proposition tendant à accorder le remboursement des taxes de cours, dès que les intéressés seront à même de produire le diplôme sus-mentionné. Il a été entendu que ce remboursement n'aurait pas lieu en cas d'insuccès ou d'interruption des études.

La section commerciale du collège St-Michel s'est accrue d'une sixième classe. Le programme remanié recevra sa complète application en automne 1920.

Le prix de pension de l'internat du collège a été élevé, à cause des circonstances économiques actuelles, à 700 fr. pour les élèves originaires du canton et à 800 fr. pour les autres pensionnaires.

Le Grand Conseil a alloué un crédit de 30 000 fr. pour permettre l'édition et la distribution gratuite aux écoles d'une carte murale de Fribourg. La maison Kummerly et Frey préparera une carte au 1/50 000, qui sera tirée à 1000 exemplaires.

« Grâce au dévouement et à l'habileté du *corps enseignant*, les écoles n'ont pas trop souffert des circonstances difficiles qu'elles ont traversées... L'usage des châtiments corporels a heureusement presque complètement disparu. La préparation immédiate des leçons, l'effort vers le perfectionnement professionnel devraient retenir davantage l'attention du personnel enseignant. La culture éducative et le développement du sentiment patriotique ne sont point négligés : l'école de demain devra faire un nouveau progrès sous ce double rapport. »

Dans la plupart des arrondissements, le nombre des conférences générales et partielles a été réduit à cause des difficultés de transport.

C'est l'étude de la langue maternelle qui a fait l'objet de la plupart des exposés, des discussions et des leçons d'application.

Voici d'autres sujets abordés : L'école et le choix d'une profession. — L'instruction civique à l'école primaire. — Les vacances, moyens de perfectionnement pour les maîtres. — Le mensonge et le moyen de le combattre à l'école. — L'enseignement de l'histoire au point de vue de la culture nationale. — La méthodologie des

diverses branches a retenu toute l'attention des instituteurs du VIe arrondissement (Broye).

Cours de perfectionnement. — « Les mesures restrictives prises par l'autorité fédérale et cantonale en vue de remédier à la pénurie de combustible ont eu comme heureux effet d'obliger toutes les communes à organiser les cours de perfectionnement pendant les heures de jour. Il est vivement à souhaiter que, pour l'avenir, on ne revienne pas aux cours du soir. Le dimanche ne convient pas non plus pour la tenue des cours complémentaires. »

Ecole normale de Hauterive. — Le nombre des aspirants instituteurs a fléchi : 11 de moins qu'en 1917 (65 au lieu de 76). Cette diminution qui, on l'espère, est un accident, pourrait, à la longue, provoquer une pénurie dans le personnel enseignant des écoles françaises.

La Conférence des maîtres a étudié les causes de la faiblesse en langue française, en orthographe surtout, révélée par les examens de brevet. Puisque la même plainte se reproduit dans tous les pays de langue française, on ne peut y voir une lacune des méthodes et de l'enseignement à l'Ecole normale.

« Une des causes de ce fléchissement doit être trouvée dans le défaut d'attention et de réflexion qui semble aussi se généraliser. On s'est demandé également si les branches scientifiques et techniques n'étaient pas peut-être trop absorbantes ; mais on a dû convenir qu'il ne saurait être question d'une réduction et que la solution du problème doit être envisagée dans la création d'une cinquième année d'études normales. »

L'Université ne prélevait pas de taxes de cours. Désormais, elles seront payées par les étudiants et seront versées en grande partie à la caisse de retraite du corps enseignant supérieur.

M. l'abbé Dévaud, chargé de cours de pédagogie, a été nommé professeur ordinaire. — La question de la création d'un institut de pédagogie, annexe de l'Université, est à l'étude.

Soleure.

Les exercices d'application de la section pédagogique de l'Ecole cantonale ont été réorganisés. (Convention du 28 février-14 mars 1917.)

L'enseignement théorique de la pédagogie est donné par le professeur de pédagogie de l'Ecole cantonale à raison de 4 heures par semaine au IIIe cours et de 6 heures par semaine au IVe cours.

Ce même professeur dirige aussi les exercices pratiques. Les

exercices pratiques ont lieu dans trois classes primaires de la ville de Soleure, confiées à une maîtresse et à deux maîtres primaires de la ville de Soleure, désignés par le Conseil d'Etat. Ces exercices sont répartis comme suit : IIIe cours, 4 heures par semaine d'assistance aux leçons. IVe cours : 6 heures de théorie ; 2 heures d'exercices pratiques ; 1 heure pour une leçon d'épreuve donnée par un élève devant ses condisciples et 1 heure pour la critique de cette leçon. En outre, chaque élève devra prendre part pendant environ 10 jours à la direction d'une classe. Il devra aussi donner des leçons d'épreuve dans une classe de perfectionnement.

Le professeur de pédagogie fera lui-même deux fois par semaine une leçon dans l'une des classes d'application.

Bâle-Ville.

A l'Ecole supérieure des jeunes filles, dans la section de culture générale, une IIIe classe a été instituée. L'allemand, l'histoire, la comptabilité privée et publique, l'hygiène, sont obligatoires pour toutes les élèves. Les langues étrangères, le dessin, le chant et la gymnastique sont laissés au choix des élèves selon leurs goûts ou leurs besoins. Un cours spécial d'allemand est offert aux élèves de la Suisse romande. Pendant l'année 1918-1919, les élèves de cette IIIe classe pourront poursuivre pendant un an encore leurs études, et celles qui auront travaillé avec succès recevront un certificat les recommandant pour une place de maîtresse d'école ménagère ou pour une activité sociale ou charitable.

Grisons.

Le Conseil d'Etat a réorganisé le service d'inspection des écoles et fixé les attributions des inspecteurs (4 sept. 1917).

Nous relevons les dispositions réglementaires suivantes :

Les inspecteurs doivent visiter au moins une fois par an toutes les écoles (primaires, secondaires, professionnelles, complémentaires, etc.) de leur district.

Ils s'assureront que l'enseignement donné est suffisant et, dans ses grandes lignes, conforme au plan d'études.

Ils attacheront plus d'importance à la formation de la personnalité des élèves qu'à une connaissance sans lacune des diverses matières.

Dans les appréciations qu'ils seront appelés à formuler, ils tiendront compte des difficultés particulières ainsi que des circonstances sociales de la localité.

Ils veilleront à ce que les enfants pauvres reçoivent gratuitement leur matériel scolaire et soient convenablement vêtus. Ils demanderont que les élèves pauvres soient dispensés, dans les écoles secondaires, de toute finance d'études.

Ils prendront soin que les enfants retardés ou faibles d'esprit, ainsi que ceux dont la conduite constituerait un danger moral pour leurs condisciples, soient éloignés de l'école publique et confiés à des établissements spéciaux.

Dans les communes étendues, ils recommanderont la création de cuisines scolaires et s'assureront que les enfants venant de loin puissent trouver dans le voisinage de l'école un dîner chaud, les moyens de sécher leurs vêtements et même de passer la nuit quand le mauvais temps ne leur permet pas de rentrer chez eux.

Tessin.

Sur 728 classes primaires, 1 seule a plus de 60 élèves, 3 de 50 à 60 et 29 de 40 à 50 élèves

La durée des leçons est de :

7	mois dans	4	classes de garçons,	5	classes de filles et	231	classes mixtes	
8	»	16	»	»	15	»	» 84	» »
9-10	»	85	»	»	78	»	» 210	» »

Au Lycée cantonal, un « cours supérieur de langue et de littérature italiennes » a été institué pour les jeunes gens de la Suisse allemande ou française qui étudient la langue italienne.

Vaud.

Le *personnel enseignant* compte 1623 membres, soit 618 instituteurs et 619 institutrices primaires, 196 maîtresses d'écoles enfantines, 158 maîtresses spéciales de travaux à l'aiguille et 42 maîtres ou maîtresses spéciaux de gymnastique, allemand, dessin, enseignement ménager, etc.

Les *conférences de district* avaient à leur ordre du jour : « L'enseignement de la géographie locale » et « Les examens annuels ». Ces deux questions « ont fait l'objet de travaux intéressants vivement discutés. On a reconnu la nécessité de l'enseignement de la géographie locale, à la condition qu'il soit basé sur l'intuition. Celle-ci n'est rendue possible que par de nombreuses sorties, bien préparées en classe. »

« Les membres du corps enseignant se sont montrés très divisés sur la question des examens annuels. D'une manière générale, on

a reconnu la nécessité des examens écrits, mais on demande la simplification des examens oraux. Plusieurs conférences ont exprimé le vœu que les institutrices et les instituteurs participent aux interrogations et à l'appréciation des réponses. »

Les *Conférences de cercle* n'ont pas pu être convoquées en 1918 à cause de l'épidémie de grippe.

L'*hygiène scolaire* a continué à préoccuper le Département de l'Instruction publique. Un service de mensuration et de pesage des élèves a été organisé dans un certain nombre de localités. — Les stations de cure de soleil pour enfants maladifs, soumis en outre à des exercices respiratoires, se multiplient à la campagne comme à la ville. « D'ailleurs, ensuite des cours de gymnastique que le Département a fait donner au corps enseignant dans tout le canton en 1916 et 1917, les exercices respiratoires, faits chaque jour après la récréation et autant que possible en plein air, tendent à se généraliser. Les résultats constatés sont réjouissants. »

Avec le concours du Département des travaux publics, et après des études minutieuses, le Département de l'Instruction publique a fait préparer un nouveau modèle de banc qui est cédé à bas prix aux communes. « Le corps enseignant se montre très satisfait de ce mobilier, tant au point de vue de l'hygiène qu'à celui de la commodité et de la solidité. »

« Grâce au nouveau *Cours de langue française*, dont le premier volume a été introduit dans les classes en 1916, l'enseignement de notre langue maternelle a fait, au degré intermédiaire, des progrès que les inspecteurs ont été heureux de constater. Les connaissances grammaticales sont plus précises, la rédaction mieux enseignée... L'introduction du deuxième volume au degré supérieur est trop récente pour que nous puissions déclarer qu'il portera d'aussi bons fruits que le premier. »

Les *travaux manuels* pour garçons ne se développent pas dans le canton. Cinq communes seulement les pratiquent. « Il est urgent de généraliser cet enseignement. » Par contre, des *jardins scolaires* ont été créés dans quelques localités. A Lausanne, 218 garçons et 30 filles ont travaillé au jardin sous la direction d'un membre, particulièrement qualifié, du corps enseignant. « Chaque jour, de 5 à 7 heures du soir pendant la période d'école et de 7 à 9 heures du matin pendant les vacances d'été, on pouvait voir 48 à 50 enfants manier la bêche ou le râteau. Il n'y avait pas d'absences. Trois élèves seulement ont abandonné leur jardinet, trois autres se sont immédiatement trouvés pour les remplacer. La discipline a été très bonne. Aucune punition n'a été infligée. — La récolte des jardins appartient aux élèves. Elle peut être évaluée à 7532 fr. »

Une *école ménagère rurale* a été ouverte à Romainmôtier. L'enseignement y est obligatoire pour les jeunes filles de 15 à 16 ans de la localité et de quatre villages voisins. Pour préparer de bonnes *maîtresses ménagères*, un cours normal de 20 semaines a été organisé, à titre d'essai, pendant le printemps et l'été 1919, à l'Ecole normale, pour neuf maîtresses déjà pourvues de leur brevet primaire.

Un cours de perfectionnement pour les *maîtres primaires supérieurs* a été organisé pour la deuxième fois du 23 septembre au 12 octobre ; il a été suivi par 30 participants.

Les *cours complémentaires* ont été entravés par la grippe. Néanmoins, le Département a persévéré dans la voie où il est entré en 1915. « En cherchant à intéresser les élèves, en les sortant peu à peu du programme scolaire, il a rendu les leçons plus vivantes, plus éducatives. Ici et là, les jeunes gens eux-mêmes ont donné quelques conférences, et ils ont été suivis avec beaucoup d'attention par leurs camarades... Petit à petit on essaie de faire de nos cours complémentaires une école de civisme et de culture nationale. On lit un article de journal et on le commente. On suit les discussions du Grand Conseil et des Chambres fédérales, sans négliger notre histoire nationale dont on étudie les faits principaux avec quelques détails. »

L'*Ecole et l'apprentissage.* — Une enquête a été faite sur les garçons et les filles qui ont quitté l'école au printemps 1918.

Les résultats de cette enquête sont les suivants : Elèves sortis de nos classes en 1918 : garçons 1990, filles 1716. Total 3706. Se destinent à l'agriculture : garçons 1037, soit le 52 %, filles 586, soit le 35 %. Apprennent un métier : garçons 787, soit le 40 % ; filles, 485, soit le 29 %. N'apprennent aucun métier : garçons 165, soit le 8 % ; filles 607, soit le 36 %.

Parmi les métiers choisis, ce sont les industries du fer qui attirent le plus nos jeunes gens (le 12,4 % des garçons libérés ou le 32 % de ceux qui apprennent un métier), puis vient l'alimentation qui attire le 18 % des apprentis ; le commerce, les employés de bureau, l'enseignement, le 14 % des apprentis ; l'industrie du bois, le 8,8 % ; l'habillement (tailleurs, cordonniers, coiffeurs), le 6 % ; les industries du bâtiment, le 5 %. Chez les filles, les couturières forment le 42 % des apprenties, les cuisinières le 10,2 %, les horlogères (pierristes) le 8,3 %, les employées de bureau et les lingères le 5,4 %, l'enseignement le 4,4 %, les blanchisseuses le 5,4 %, les modistes le 2,7 %.

L'enquête que nous résumons par le graphique ci-après présente un intérêt évident pour le pays ; elle doit être continuée,

mais avec des précisions plus grandes. Il sera possible alors de se rendre compte si l'effort fait par l'école vaudoise pour diriger nos élèves vers les professions manuelles a porté ses fruits.

Elèves libérés en 1919.

1990 gasçons lib.	
1037 ou le 52 %	se voueraient à l'agriculture
787 ou le 40 %	apprendraient un métier
165 ou le 8 %	n'apprendraient aucun métier
1716 filles lib.	
586 ou le 35 %	se voueraient à l'agriculture
484 ou le 29 %	apprendraient un métier
607 ou le 36 %	n'apprendraient aucun métier

Métiers.

Industries du fer	32 %	des apprentis
Alimentation	18 %	»
C1mmerce, bureau	14%	»
Industries sur bois	9%	»
Habillement	6 %	»
Couturières	42 %	des apprenties
Cuisinières	10 %	»

Les *fournitures scolaires* sont beaucoup plus coûteuses depuis la guerre.

Le tableau ci-dessous montre la différence énorme entre l'année dernière et cette année.

I. *Fournitures générales.*

	1918 Fr.	1919 Fr.	
1. Cahiers	103.—	224.—	le mille
2. Porte-plumes	70.—	125.—	»
3. Crayons	35.—	70.—	»
4. Ardoises	240.—	390.—	»

2. *Fournitures pour travaux à l'aiguille.*

1. Coton à tricoter	0.57	1.19	la pelote de 50 grammes
2. Toile pour confections . .	1.36	2.50	le mètre
3. Papier pour patrons . . .	55.—	90.—	les 1000 feuilles

Total des dépenses en 1918.

1. *Fournitures générales et manuels à 46 625 élèves.*

		Dépense totale		Dépense moyenne par élève
a) Fournitures courantes .	Fr.	76 330.01	Fr.	1.64
b) Manuels	»	77 277.43	»	1.44
Totaux . .	Fr.	143 607.44	Fr.	3.08

La dépense moyenne est de fr. 0,31 plus élevée qu'en 1917. Cela représente le 11 %, provenant d'une hausse de prix sur presque tous les articles. Pour les cahiers, elle a été du 7 %, mais pour les plumes du 82 %.

Le prix des manuels a dû être augmenté du 6 % afin de tenir compte des frais de reliure et d'expédition plus considérables.

2. *Fournitures pour le dessin.*

La dépense totate a été de fr. 7813,68, soit fr.0,17 en moyenne par élève, donc une augmentation de fr. 0,05 (42 %) par rapport à celle de 1917.

Les quantités demandées ont été en général supérieures à celles de l'année précédente.

3. *Fournitures pour travaux à l'aiguille.*

Pour les 24 293 jeunes filles (25 511 en 1917), le coût des fournitures qui ont été livrées s'est élevé à fr. 40 444.56, soit fr. 3,33 en moyenne par élève.

L'augmentation est de fr. 0,73 par rapport à 1917. Les cotons ont été payés 33 % plus cher que l'année précédente, et les toiles 17 %.

En 1919, les augmentations sur tous les articles seront encore beaucoup plus fortes.

Ecoles secondaires. — Les travaux manuels ont été introduits en 5e classe du *Collège classique.*

Les conditions d'admission à l'*Ecole de commerce* ont été modifiées et une 5e année d'études a été ajoutée au programme. A la suite de cette innovation et de l'institution du certificat de maturité commerciale, l'Ecole de commerce « est reconnue comme équivalente à celles de Zurich, de Berne, de Bâle, de Bellinzone et de Genève. »

La Bibliothèque récemment créée à l'*Ecole normale* a été mise à contribution par 134 personnes, dont une quarantaine d'instituteurs et d'institutrices en fonctions et quelques étudiants en pédagogie de l'Université. Le nombre des volumes sortis est de 2533. Des acquisitions nouvelles ont été faites. Un supplément manuscrit au catalogue imprimé peut être consulté à la bibliothèque.

Une réorganisation complète de l'*Ecole d'agriculture* est à l'étude.

Université. — Un diplôme nouveau a été créé, celui de géologue prospecteur.

L'*Ecole d'ingénieurs,* dont le nombre des élèves ne cesse d'augmenter (284), a pris possession d'un nouveau bâtiment à la place Chauderon. Une section de géomètres a été organisée ; elle comporte quatre semestres d'études.

« L'enseignement offert aux internés a été suivi par 305 étudiants en grande majorité de nationalité française. Des relations se sont ainsi établies entre universités françaises et suisses, et tout spécialement entre les Universités de Dijon et de Lausanne. Des comités se sont constitués, sous la présidence des recteurs, pour préparer soit des échanges temporaires de cours ou de conférences, soit une organisation permettant d'établir une équivalence des études et des grades. »

« Les universités suisses et les facultés de théologie protestantes de langue française se sont associées au corps professoral lausannois pour fêter M. le professeur Henri Vuilleumier, qui a achevé son centième semestre d'enseignement dans la chaire d'Ancien-Testament. »

La nouvelle section de pédagogie de l'Ecole des sciences sociales a bien débuté. « Les cours, les séminaires et les exercices pratiques sont suivis avec assiduité ; 10 candidats ont subi avec succès les examens pour le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. » Plusieurs séries de conférences pédagogiques ont été faites sous les auspices de la section. « Cette initiative a été fort bien accueillie par le pays. »

Les études consulaires, inaugurées au commencement du semestre d'hiver, sont suivies par une dizaine d'étudiants ; des examens partiels de fin d'année ont été subis par trois candidats.

Un *groupe d'études pédagogiques* s'est formé. Quoique ouvert aux trois ordres d'enseignement, il n'est guère composé que de membres de l'enseignement primaire.

Valais.

Ecoles primaires. — Pour pouvoir exercer une surveillance plus efficace sur la marche de ces écoles, MM. les inspecteurs procèdent actuellement à trois visites scolaires par an. — Jusqu'ici, ces fonctionnaires inspectaient les écoles de leur arrondissement une fois immédiatement après l'ouverture et la seconde fois à la clôture des classes. La nouvelle inspection s'effectue vers le milieu de

l'année scolaire sans que le personnel enseignant soit préalablement avisé de l'arrivée du délégué de l'Etat.

Pour exercer un contrôle plus direct et plus efficace sur l'enseignement de la gymnastique, un inspectorat spécial a été créé.

Un personnel féminin a été appelé à seconder les inspecteurs en veillant essentiellement à l'enseignement donné aux filles quant aux travaux de leur sexe.

La création d'un cours préparatoire à l'Ecole normale est à l'étude. Ainsi le cycle des études ne tardera pas à être porté à quatre ans, ce qui « mettra les établissements de formation du personnel enseignant primaire au niveau des instituts similaires de la Suisse. »

La Société valaisanne d'éducation a tenu à Sion, le 24 avril, un congrès pédagogique nombreux et réussi pour lequel un beau travail a été présenté sur ce thème : « La formation religieuse de l'enfant à l'école primaire. »

Cours professionnels. — Un arrêté du Conseil d'Etat, du 25 septembre 1918, introduit dans l'enseignement « quelques améliorations dont l'expérience avait démontré la nécessité »

Des cours commerciaux ont été organisés à Brigue, Sierre et Sion.

Les *Ecoles ménagères* sont actuellement au nombre de 14.

Un premier cours pour la formation de maîtresses spéciales pour les travaux féminins a eu lieu successivement à Sion et à Brigue.

En outre, des cours itinérants de coupe et confection, de lingerie, de raccommodage et de cuisine sont organisés par le Département.

Le Conseil d'Etat (30 septembre 1918) a institué un office du travail qui a pour but de procurer aux personnes des deux sexes tout genre de travail rentrant dans les arts et métiers, l'industrie, le commerce, l'agriculture et l'économie domestique. Il s'occupe également du placement des apprentis et apprenties.

Enseignement secondaire. — Par décision du Conseil de l'Instruction publique, « il sera donné, à l'avenir, aux élèves des collèges classiques, l'occasion d'apprendre, en dehors des cours ordinaires, l'anglais et l'italien ».

Dans les mêmes collèges, des cours d'instruction civique devront être organisés à l'usage des jeunes gens des deux dernières classes.

« La crise du français, un phénomène scolaire qui est signalé dans les établissements de France et de la Suisse romande, semble

menacer également les nôtres. L'allégement des programmes des collèges classiques, dans le sens d'une réduction des branches scientifiques et du renforcement des langues, nous permettra de vouer une plus grande attention au développement de la langue maternelle, qui doit constituer le fondement et la base de toute culture intellectuelle. »

Le Département de l'Instruciion publique a fait remettre au personnel enseignant et aux autorités scolaires un opuscule posant des questions très suggestives et donnant des conseils didactiques dictés par une riche expérience et par une noble coneeption du rôle de l'école populaire. Cette brochure de 86 pages, intelligemment composée par un ancien inspecteur scolaire, a pour titre : *L'effort éducatif qui s'impose.*

Neuchâtel.

Ecoles primaires. — Les examens de fin d'année ont eu lieu en 1918 comme à l'ordinaire.

Les promotions des élèves se font d'après les résultats de ces examens annuels ; les maîtres sont partout appelés à donner leurs appréciations sur le niveau intellectuel de leurs élèves, de sorte que la promotion peut être considérée comme régulière. « Cependant, il nous apparaît de plus en plus qu'on attribue une trop grande valeur aux notes d'examen et pas assez à l'intelligence, aux capacités réelles des élèves. »

Un élève faible à l'orthographe ou à l'arithmétique n'est pas nécessairement un élève inintelligent, et pourquoi dès lors le retenir dans une classe inférieure, parce qu'il a obtenu une note inférieure à 4 à l'orthographe ou au calcul ?

« Quand on constate dans une classe plus du 20 % d'élèves retardés, on peut dire qu'on a donné aux notes d'examens une valeur exagérée et qu'on n'a pas suffisamment tenu compte de l'état intellectuel des enfants. »

Cours complémentaires. — Les écoles complémentaires ont été fréquentées, comme le prévoit la loi, par des élèves des deux classes d'âge de 18 et 19 ans.

« Instituée pour servir de préparation aux examens des recrues, mais aussi pour compléter et affermir l'instruction des jeunes gens qui la fréquentaient, l'école complémentaire semble vouloir se transformer et devenir une œuvre post-scolaire.

« Avec ceux qui pensent que les élèves qui quittent l'école primaire dès l'âge de 14 ans emportent avec eux un bagage insuffisant de connaissances, nous croyons qu'une école bien organisée

devrait reprendre immédiatement garçons et filles pour compléter leur instruction, en tenant compte, dans la mesure du possible, de leur future profession ; on laisserait de côté, bien entendu, la petite minorité qui poursuit des études devant les conduire aux études unversitaires, techniques et commerciales.

« Une telle école s'impose aujourd'hui plus que jamais, car la génération qui entrera dans la vie active devra être mieux armée au point de vue intellectuel et au point de vue éducatif. Les difficultés de la vie, déjà si grandes aujourd'hui, exigeront toujours plus d'efforts, de volonté, de perspicacité, d'adresse, de savoir-faire, de jugement, de la part de tous.

« L'école complémentaire de l'école primaire rendra donc de sérieux services si nous savons l'organiser et l'orienter dans une bonne voie.

« Ce sera l'œuvre de demain. »

Ecoles ménagères. — La Chaux-de-Fonds a créé une 4me classe, ce qui porte à 13 le nombre des écoles ménagères ouvertes dans le canton. Le chef du Département estime que c'est un progrès insuffisant et il rappelle à ce propos sa circulaire de juin 1914, dont on nous permettra de citer quelques lignes :

« Nous envisageons comme un devoir d'attirer à nouveau la sérieuse attention des autorités communales et scolaires du canton sur la nécessité de donner un nouveau développement à l'école primaire par la création d'*écoles ménagères*, en faveur des jeunes filles. Dans ces écoles, dont l'organisation a atteint un très grand essor dans plusieurs cantons voisins, les jeunes filles reçoivent des notions pratiques fort importantes pour la vie domestique. On l'a dit :

» 1. Les écoles ménagères préparent les élèves à devenir les auxiliaires utiles de la mère, au besoin ses remplaçantes, puis plus tard des maîtresses de maison qui, par leur savoir-faire, leur esprit d'ordre, de prévoyance et leur goût, assureront le charme et le bonheur du foyer.

» 2. Le rôle de la femme moderne devient à ce foyer chaque jour plus étendu et plus constant ; il convient, dès lors, de préparer nos fillettes, et cela dès l'école, à leurs devoirs futurs de mères et d'épouses, de les initier à une science du ménage qui ne peut ni s'improviser, ni se deviner ; il devient nécessaire de leur faire contracter chaque jour de bonnes habitudes par l'exemple, par l'exercice continu, par l'apprentissage de leur responsabilité.

» Il convient de donner à toutes les jeunes filles le goût de leurs occupations, de leur en révéler le sens profond et la beauté, de leur apprendre et de leur faire aimer toutes les pratiques qui rendent heureuse et charmante la vie familiale la plus modeste.

» 3. C'est encore par l'organisation des Ecoles ménagères, l'enseignement devenu « plus réaliste », orienté vers les besoins professionnels, mieux approprié à la fonction familiale de la femme, plus apprécié par les mères de famille.

» C'est, par suite, l'influence de l'école accrue et prolongée au dehors : des liens plus étroits, des intérêts économiques s'établissant entre l'institutrice, l'école et les familles. C'est l'autorité et le prestige des maîtresses grandis, leur œuvre éducatrice mieux appréciée ; c'est l'école primaire mieux connue, mieux aimée et plus régulièrement fréquentée.

» 4. C'est, enfin, une action sociale de premier ordre à exercer en ce sens qu'il sera plus facile de faire disparaître la mauvaise hygiène, les logements insalubres, la mauvaise nourriture, l'alcoolisme, etc.

» Les écoles ménagères réagiront heureusement aux points de vue de l'hygiène générale, des soins à donner aux nouveau-nés, de l'alimentation et de la tenue du ménage.

» A tous ces titres et à bien d'autres encore, l'enseignement ménager peut figurer en tête des nécessités de l'heure présente. »

Personnel enseignaut. — MM. les inspecteurs se bornent à constater « que les membres de notre personnel enseignant primaire, dans leur grande majorité, sont dévoués à leur tâche, en comprennent la beauté et la responsabilité. » Puis MM. les inspecteurs ajoutent ces lignes bonnes à méditer dans toute la Suisse romande :

« S'il nous était permis d'émettre un vœu, c'est de voir les éducateurs de notre jeunesse s'éloigner de la politique active ; il nous semble que l'école, par tous les devoirs qu'elle impose à ceux qui se mettent librement et volontairement à son service, mérite qu'on s'attache à elle et qu'on lui consacre toutes les forces de son cœur et de son intelligence.

» Et nous savons, pour le voir journellement, combien sont aimés, estimés et appréciés, les maîtres qui, sans se désintéresser des affaires du pays, se donnent tout entiers à leur belle et noble tâche d'éducateurs du peuple, et quelle confiance ils inspirent aux parents de leurs élèves et quelle place ils occupent dans les familles où on en parle avec vénération et respect. »

Qu'on nous permette de citer encore ces remarques générales, si judicieuses :

« Partout on sent un besoin de renouveau ; on désire procéder autrement que par le passé ; le corps social est agité, troublé ; il cherche à orienter sa voie vers plus de justice, plus de vérité.

» L'école n'échappe pas à ces préoccupations et il est permis de se demander comment elle s'orientera dans l'avenir.

» Nous pensons, avec de bons esprits, que l'école devra réformer bon nombre de ses méthodes, en rendant l'enseignement moins littéral, moins livresque, et plus accessible à l'intelligence de l'enfant.

» Il ne suffira plus de savoir répéter de mémoire des formules, des mots vides de sens, mais bien de savoir, pour l'appliquer dans sa vie active, dans sa vie intellectuelle et morale, ce qu'on a appris à l'école. L'école devra de plus en plus sortir de la voie routinière suivie depuis si longtemps, en n'enseignant plus comme des dogmes et des vérités des choses reconnues aujourd'hui comme bien secondaires et dont l'utilité est contestable ; on en trouvera, de ces choses, dans toutes les branches, en grammaire, en arithmétique, en histoire, en géographie, en sciences naturelles, où ce que l'on enseigne en dehors de « l'expérience » est destiné à disparaître de la mémoire quand il ne laisse pas des souvenirs contraires aux réalités.

» Le temps sera trop précieux, il ne devra pas être employé à enseigner de vaine rhétorique.

» L'école devra préparer l'enfant pour la vie ; elle devra calculer ses efforts pour armer l'enfant de connaissances réellement utiles non seulement à la vie matérielle, mais à la vie idéale et morale. Elle sera le foyer où l'âme de l'enfant s'épanouira en apprenant à aimer le travail, le bien, le beau ; il fortifiera son corps par des exercices physiques bien compris ; il apprendra ce que c'est que l'effort ; il développera sa « volonté » sans laquelle il n'y a que capitulation devant l'obstacle.

» Les maîtres devront se pénétrer de cet esprit nouveau qui leur permettra d'aborder leur tâche avec courage et confiance pour aboutir aux résultats attendus. »

Ecoles secondaires. — La section normale de l'Ecole secondaire du Locle va être transformée en Ecole normale autonome.

A La Chaux-de-Fonds, cette transformation est déjà un fait accompli. Elle n'a pu s'opérer qu'en fusionnant les classes de la section pédagogique de l'Ecole supérieure des jeunes filles avec les classes parallèles du gymnase des garçons. Les élèves des deux sexes reçoivent en commun la plupart des leçons.

Grâce à cette nouvelle organisation, le professeur, ayant à l'Ecole normale, « un auditoire homogène de futurs pédagogues, donne chacune de ses leçons pour qu'elle contribue simultanément à la culture générale (connaissance) et à l'instruction spéciale (technique pédagogique).

Université. — La chaire de médecine légale a été supprimée et remplacée par un cours de droit international privé.

L'Université cherche à établir un contact plus intime entre elle

et l'industrie neuchâteloise. « Celle-ci a le droit d'attendre de notre institution d'enseignement supérieur des services correspondant aux sacrifices que le peuple consent pour elle... Il serait aisé de nouer entre le monde de la fabrique et notre haute école des rapports soutenus et un échange de bons offices. » La faculté des sciences voudrait organiser « une section de hautes études mécaniques ou de sciences horlogères, qui délivrerait des licences des doctorats et des diplômes d'ingénieur horloger Cette section serait installée de préférence dans l'un des grands centres industriels du canton.... En attendant, les professeurs de la faculté des sciences réaliseront une collaboration préliminaire sous forme de conférences sur des sujets qui leur seront proposés dans leur spécialité. »

Genève.

Les *Ecoles enfantines* réunissent presque tous les jeunes enfants de la ville et des environs : 4980 élèves répartis entre 188 classes. — Des examens ont lieu pour la division supérieure (élèves de 6 à 7 ans). « Ces examens sont attendus avec plaisir par les enfants qui sont fiers de jouer déjà leur rôle d'écoliers. Ils offrent le moyen de contrôler le développement des élèves et de juger de la méthode et de l'activité des maîtresses. Il est plus facile ensuite de renseigner les maîtresses et de leur donner d'utiles conseils pédagogiques. » ... « C'est avec joie que nous avons constaté, dans toutes les écoles, un très grand désir de mettre l'enseignement à la hauteur des exigences modernes. »

L'*enseignement primaire* a fait l'objet de plusieurs brochures dues à la plume d'instituteurs compétents. Signalons par exemple : *L'Ecole de demain*, par Duvillard. — *Les problèmes que la guerre pose à l'Ecole primaire*, par Ducor et Laravoire.

Dans sa captivante brochure, *Le collège et la vie*, M. Malche s'occupe plus particulièrement des réformes à apporter à l'enseignement secondaire (collège de Genève). Il traite son sujet à un point de vue plus pratique que M. Frank Grandjean dans sa conférence suggestive « Esquisse d'une pédagogie inspirée du Bergsonisme. »

La question de l'*orientation professionnelle* a donné lieu à une enquête très étendue dans les classes et on va chercher à en tirer des résultats pratiques.

« L'école passive cède sans cesse du terrain à l'école active et vivante. Des *leçons en plein air* ont été organisées dans les préaux grâce à un matériel transportable. La gymnastique en plein air est

pratiquée très couramment et avec succès. » Quelques maîtres ont fait travailler leurs élèves pieds et torse nus.

A la suite d'une enquête sur les connaissances des jeunes filles en matière d'*instruction civique*, il a été décidé de prendre dix heures en faveur de cette branche, sur le programme des leçons de choses et des causeries morales, en 6e et 7e classes. « Cet enseignement, sous forme d'entretiens familiers, est tout indiqué à l'heure où la place de la femme prend toute son importance dans la vie nationale. »

Les *séances plénières* du corps enseignant primaire ont eu lieu en date du 20 juin et du 23 décembre. Dans la première, M. Albert Malche a traité « du principe de l'activité manuelle et de son application à l'école primaire » ; dans la seconde, Mme Hinden a exposé la question des « ligues de bonté ».

Un nouveau service, « Archives scolaires et bureau d'informations pédagogiques », a été annexé au Département de l'Instruction publique. « Il sera pour le Département et pour l'enseignement primaire plus particulièrement ce qu'est le bureau technique dans toute exploitation importante ; il étudiera toutes les possibilités de réforme en matière de méthodes, fournira des indications psychologiques, établira, en un mot, la liaison entre les études scientifiques sur l'enfance et la pratique de l'éducation. »

Le nombre des classes où la *gymnastique rythmique* selon la méthode Jaques-Dalcroze a été introduite à titre d'essai, a été porté de six à huit.

Les *classes spéciales* (retardés et anormaux) sont maintenant au nombre de quatorze. « Les résultats obtenus resteront imparfaits tant qu'il n'existera pas un institut pour l'éducation pratique des élèves de 14 ans qui ne peuvent pas affronter la vie ordinaire. Chaque année, il faut licencier des enfants pour lesquels tous les sacrifices risquent d'avoir été consentis en vain, puisque on ne peut les acheminer ni vers les cours professionnels, ni vers un placement où ils seraient traités avec humanité et affection. »

Le *Musée scolaire* « prend un essor tout à fait satisfaisant ». Un catalogue par fiches a été établi. Le musée est ouvert au public le jeudi.

L'*Ecole des Arts et Métiers* est en plein développement. Elle compte 379 élèves. La section de mécanique va être agrandie ; un crédit de 380 000 francs a été voté dans ce but sans discussion. L'enseignement de la soudure autogène a été développé. Un grand local sera réservé à un laboratoire d'essai de matériaux.

A l'*Ecole supérieure des jeunes filles*, un cours de gymnastique rythmique a été organisé pour les 7me et 6me classes ; un cours d'instruction civique d'une heure par semaine a été introduit en 4me classe des sections pédagogique et littéraire.

L'innovation introduite il y a un an dans le domaine de l'horaire général (maximum de 30 leçons par semaine) paraît avoir reçu l'assentiment de la grande majorité de la population.

Au *Collège*, le nombre des examens a été réduit. On a aussi limité à 30 par semaine le nombre des leçons obligatoires. Elles ont lieu de 8 h. 15 à 11 h. 50 et de 2 h. 15 à 3 h. 50. Ainsi le jeudi est complètement libre.

Université. — La loi du 9 novembre 1918 a rattaché l'Institut dentaire à la Faculté de médecine.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

LAUSANNE — IMPRIMERIES RÉUNIES

IMPRIMERIES RÉUNIES — LAUSANNE.

ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

XIe ANNÉE

1920

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence intercantonale des Chefs de Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY

Directeur des Ecoles normales du canton de Vaud.

La psychanalyse et l'éducation, par *P. Bovet.* — La méthode Montessori au Tessin, par *Louise Briod.* — Les écoles de hautes études commerciales, par *Georges Paillard.* — L'enseignement des sciences, par *L. Baudin.* — Les traitements du corps enseignant, par *J. Savary.* — Expériences d'un médecin scolaire, par *E. Chapuis.* — La nouvelle organisation du monde, par *C. Knapp.* — Enfance abandonnée et jeunes délinquants, par *L. Henchoz.*
Chronique scolaire : La Confédération et les Cantons en 1919.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

LAUSANNE — 1, Rue de Bourg | GENEVE — 2, Place du Molard

1920

ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

XIe ANNÉE

1920

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence intercantonale des Chefs des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY

Directeur des Ecoles normales du canton de Vaud.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

LAUSANNE · GENÈVE

1, Rue de Bourg — 2, Place du Molard

—

1920

COMMISSION DE RÉDACTION

William Rosier, Professeur à l'Université, Genève, *Président*.

Marcel Marchand, Directeur de l'Ecole normale, Porrentruy.

Emile Gremaud, Chef de service, Fribourg.

Albert Hoeh, Directeur de l'Ecole normale, Sion.

Ch.-Ad. Barbier, Inspecteur scolaire, Neuchâtel.

Auguste Tarabori, Premier secrétaire au Département de l'Education publique, Bellinzone.

PRÉFACE

*Alors que tout change autour de lui, l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse *s'avance au devant de ses fidèles lecteurs à la même allure que ces dernières années.*

Non pas qu'il veuille se tenir systématiquement dans les sentiers battus. En 1918, les études de M. E. Briod : « Ecole d'hier et école de demain », ou de M. Fontègne : « Orientation professionnelle de la jeunesse » ; en 1919, l'exposé de M. le Dr Barth sur « la réforme de l'enseignement secondaire » ou celui de M. Duchosal sur « le surmenage » ont suffisamment montré que nous ne craignons pas d'affronter les vents du large.

Cette année, ayant appris que M. P. Bovet, *après s'être soumis lui-même à des expériences de* psychanalyse, *avait fait quelques essais de ce procédé d'investigation psychologique et d'action éducative, nous avons demandé au Directeur de l'Institut Rousseau de nous donner le fruit de ses observations.*

Le père de famille ou le maître d'école peut-il tirer de la psychanalyse quelque profit ? La question prête encore à la controverse. Tandis que le Dr H. v. Muller, professeur à l'Université de Munich, dans une étude très objective[1]*, conclut, après avoir formulé quelques réserves, à l'utilité d'une collaboration judicieuse de la psychanalyse et de la pédagogie, l'avis longuement motivé*[2] *du Père J.-B. Egger, directeur de l'Ecole cantonale de Sarnen, pourrait se résumer en ces mots : « Ce qu'il y a de bon dans cette panacée n'est pas nouveau et ce qu'il y a de nouveau n'est pas bon. »*

[1] *Dans « Zeitschrift für pädagogische Psychologie ». 66 pages in 8°. — Numéros de mai à septembre 1917. — Quelle et Mayer, éditeurs, Leipzig.*

[2] *« Die Psychanalyse als Seelenproblem und Lebensrichtung ». — 75 p., 8°. — Sarnen 1919.*

Incontestablement la psychanalyse est un instrument délicat à manier. Entre des mains inexpertes il peut provoquer des accidents difficilement réparables. Ce n'est pas une raison pour ne pas chercher à en connaître le mécanisme. Il y a tant de personnes qui se demandent ce qui se cache sous ce mot mystérieux ! — M. Bovet les éclairera et leur montrera que les recherches de Freud et surtout de ses disciples zurichois, si elles n'ont pas toute l'importance pédagogique que d'aucuns leur attribuent, permettent de pénétrer plus avant dans l'âme enfantine et d'exercer sur elle une influence libératrice ; à la condition toutefois que l'on se comporte avec la prudence, le tact, le respect qui s'imposent en pareille occurrence.

C'est aussi d'un conseil de prudence que nous accompagnons les constatations si convaincantes que la plume optimiste de Mlle Louise Briod *nous a apportées du Tessin.*

La Méthode Montessori *est bien dans la ligne de l'évolution pédagogique. On a compris de mieux en mieux, depuis la Renaissance, que les connaissances imposées à l'enfant s'ancrent moins aisément dans son esprit que celles qu'il acquiert par un effort personnel librement consenti. Mais la méthode, généralement admise quand il s'agit d'instruire, provoque une certaine méfiance dès qu'on a en vue la discipline et l'éducation morale. Dans ce domaine, beaucoup croient encore trop exclusivement à l'efficacité de la contrainte. Ne serait-il pourtant pas d'une élémentaire logique de reconnaître que, si c'est dans la liberté que l'intelligence s'épanouit, la même atmosphère ne saurait être pernicieuse à la formation du caractère ? Mme Montessori, forte d'expériences psychologiques scientifiquement conduites*[1]*, est arrivée à la conviction que l'enfant ne déploiera toutes ses énergies latentes nulle part aussi bien que dans une école où on lui laissera la plus large part d'initiative. Cette foi, Mme Montessori la communique autour d'elle avec l'ardeur d'un apôtre. C'est ainsi que le Tessin fut conquis.*

Mlle Louise Briod, qui, dans sa propre classe primaire, pratiquait déjà quelques-uns des principes montessoriens, a voulu se rendre compte de la façon dont on les observait de l'autre côté du Gothard. Elle a été ravie de ce qu'elle a vu et, par ses descriptions alertes, par ses exemples bien choisis, elle a réussi à nous faire partager son enthousiasme.

[1] *Voir* Pédagogie scientifique, *Paris, Larousse 1919, un vol. in-4°.*

Mais n'oublions pas que les «Asili d'Infanzia» du Tessin ont eu pour initiatrice une personne tout à fait supérieure, qui, après avoir reçu l'impulsion de Mme Montessori, sut à son tour former et stimuler un corps enseignant d'élite. La méthode Montessori exige de la maîtresse une connaissance psychologique de l'enfant, un doigté, un dévouement, une autorité morale qui ne sont pas donnés à chacun et ne s'acquièrent pas en un jour. Or, sans ces qualités-là, la maîtresse la mieux intentionnée pourrait faire de sa classe la cour du roi Pétaud.

*En abordant l'étude consacrée à l'*enseignement des sciences, *le lecteur mettra le pied sur un terrain moins brûlant. Il suivra sans hésitation M. le* Dr Baudin, *quand celui-ci invitera ses collègues à ne pas accumuler des faits dans la mémoire de leurs élèves mais à chercher avant tout à leur inculquer l'esprit scientifique.*

La guerre a fait éclater aux yeux de tous la complication des relations commerciales, qui se multiplient d'un bout à l'autre du monde. L'étude des lois qui président à cet immense déploiement d'intelligence et d'énergie est indispensable à quiconque veut y participer. De là la nécessité des hautes écoles de commerce, *dont M.* Paillard, *avec une rare compétence, nous raconte l'histoire et nous décrit l'organisation.*

La chronique d'hygiène de M. L. Henchoz a été remplacée cette année par une étude originale d'un médecin scolaire, *M. le* Dr Chapuis *qui nous prouve, chiffres en mains, que l'école n'est pas seule responsable de certaines maladies ou déformations qu'on l'accuse de favoriser.*

Quant à M. L. Henchoz, *il a tenu cette fois à attirer l'attention sur l'*enfance abandonnée et les jeunes délinquants. *Les quelques documents qu'il a réunis nous font mesurer l'étendue et le sérieux d'un problème qui mérite d'être repris.*

Complétant son exposé de l'an passé, M. Knapp *nous fournit des renseignements précis sur les transformations géographiques que le monde a subies depuis la guerre.*

*L'*Archiv für das Unterritschwesen *de 1919 est presque exclusivement consacré à une enquête sur les conditions matérielles qui sont faites au corps enseignant primaire en Suisse. Pour maintenir les liens qui unissent notre* Annuaire *à son frère aîné de la*

Suisse allemande, nous avons reproduit ces renseignements, en les complétant par l'indication des traitements que touchent les maîtres secondaires. Nous avons ainsi pu présenter un tableau d'ensemble qui sera, espérons-nous, de quelque utilité, d'une part aux fonctionnaires de l'enseignement qui réclament encore une amélioration de leur sort, d'autre part aux autorités qui ne peuvent pas tarder d'avantage à leur donner satisfaction.

Après tout cela, il nous restait peu de place pour la seconde partie de notre publication. Comme l'élévation démesurée des frais d'impression nous obligeait à réduire encore le nombre de nos pages, nous avons cherché à mentionner, d'une façon aussi succincte que possible, les faits et les documents qui ont jalonné, en 1919, la marche de l'instruction publique dans nos divers cantons. Nous nous sommes naturellement arrêté plus longuement en Suisse romande et nous avons accueilli, avec une reconnaissance particulière, la chronique genevoise de M. Duvillard. — *Combien le tableau de notre vie scolaire serait plus vivant, si un représentant de chaque canton voulait bien, année après année, nous narrer ce qui s'est produit d'intéressant dans son entourage immédiat ! Nous entrevoyons d'autres améliorations encore, mais à chaque jour suffit sa peine. Nous serions déjà satisfaits si notre publication contribuait, en une faible mesure, à faire de l'école publique, à ses divers degrés, l'instrument le plus efficace de la rénovation morale et sociale dont notre pays a besoin.*

J. SAVARY.

PREMIÈRE PARTIE

La psychanalyse et l'éducation.

La psychanalyse est à l'ordre du jour. Dans telle de nos villes on peut dire même qu'elle est à la mode. Pendant bien des années ceux qui étaient curieux de se renseigner sur cette nouveauté n'ont eu à leur disposition que des livres en allemand, puis en anglais ; aujourd'hui la digue est rompue et ce serait une entreprise téméraire que de dresser la liste des articles de revues, des brochures et des livres qui dans notre langue exposent ou supposent connus les principes de la méthode. Au nombre de ces opuscules correspond leur variété : histoire littéraire [1], théologie [2], psychiatrie, etc. La littérature d'imagination n'est représentée jusqu'ici que par une caricature, spirituelle par endroits, de la méthode appliquée au traitement des psychonévroses [3].

La psychanalyse intéresse aussi, et grandement, la science et la pratique de l'éducation. Nous n'avons pas pu encore nous en rendre nettement compte en pays français, mais les traductions des ouvrages essentiels dans ce domaine [4], ceux du pasteur Pfister, de Zurich, sont sous presse, et notre but sera atteint si dans les pages qui suivent nous réussissons à montrer tout le profit que nos éducateurs en peuvent attendre.

[1] J. Vodoz. *Roland. Un symbole*. Paris, Champion, 1920.

[2] O. Pfister. *Au vieil Evangile par un chemin nouveau*. Berne, Bircher, 1920.

G. Berguer. *Quelques traits de la vie de Jésus*. Genève, Atar, 1920.

[3] Dr Pachantoni. *Science galante*. Genève, Atar, 1919.

[4] *Die psychanalytische Methode*. Was bietet die Psychanalyse dem Erzicher.

I. **Qu'est-ce que la psychanalyse ?**

La psychanalyse est une méthode pour l'investigation du subconscient, découverte vers 1895 par le médecin viennois Sigmund Freud à l'occasion du traitement de plusieurs cas d'hystérie.

L'existence même du subconscient, au sens que nous donnons aujourd'hui à ce mot, a été découverte il y a à peu près un tiers de siècle. C'est vers 1890 que William James écrivait : « La plus grande conquête de la psychologie est la découverte d'un monde situé au-dessous du seuil de notre conscience. » Il proposait d'appeler problème de Myers (du nom de l'auteur anglais qui avait alors le plus fait pour démontrer l'existence de ce monde subliminal) la détermination de la nature et des fonctions de ce subconscient.

Ce problème de Myers, la psychanalyse est en train de le résoudre et ses adeptes paraphrasent à leur manière le mot de James en déclarant que dès maintenant l'histoire de la psychanalyse se divise en deux périodes : avant Freud et depuis lui.

Depuis Freud l'inconscient ne nous apparaît plus seulement comme le magasin de mille et une images disparues susceptibles d'être ramenées miraculeusement au jour, mais comme le point de départ d'activités instinctives puissantes et variées dont le fonctionnement détermine sur plusieurs points celui de notre conscience claire. Ce n'est plus le fond des mers où dorment les débris des galères et des armadas, c'est le sous-sol d'un jardin fertile d'où tout ce qui croît et s'épanouit tire ses sucs nourriciers.

La psychanalyse est avant tout une méthode d'investigation du subconscient. S'initier à la psychanalyse, c'est prendre une idée de cette méthode et s'essayer à manier cet instrument.

Souvent, néanmoins, identifiant le moyen et ses résultats, ses adeptes la présentent comme un corps de doctrines portant sur la nature du moi subconscient, comme une psychologie nouvelle. Tel un Pisan du dix-septième siècle qui aurait appelé *télescopie* les opinions de Galilée sur les satellites de Jupiter et sur le système solaire tout entier.

Il vaut la peine d'y insister : les divergences, très notables comme on sait, qui existent entre divers groupes de psychanalystes (Freud, Adler, Jung) n'infirment en rien la valeur de l'instrument dont ils se servent les uns et les autres. Elles portent sur l'interprétation des faits que la psychanalyse leur a révélés. Tels deux astronomes qui, constatant l'un et l'autre grâce à leur lunette le phénomène de la gémination des canaux de Mars, l'attribuent l'un à une réfraction de la lumière, l'autre à une variation saisonnière dans la distribution des eaux de la planète. Les discussions en cours n'autorisent pas à contester la valeur de l'outil nouveau : ils sont une incitation à en perfectionner l'emploi ou à le compléter par d'autres méthodes afin d'écarter toujours plus l'incertitude qui règne encore dans la façon d'interpréter certaines constatations.

Méthode d'investigation, théorie explicative, la psychanalyse est cela et autre chose encore. A un troisième point de vue, et si l'on considère les fins pratiques à l'occasion desquelles elle a été découverte, on peut l'envisager aussi, ou surtout, comme une thérapeutique et en discuter les mérites en la mettant en parallèle avec d'autres traitements psychothérapiques. Tel un de nos contemporains qui, dans la découverte des rayons X et dans les sciences auxquelles elle a donné naissance, verrait non pas tant la radiographie moyen nouveau pour constater l'altération de certains tissus profonds, mais la radiothérapie, les mêmes rayons qui découvrent l'existence d'une tumeur pouvant servir immédiatement à la faire disparaître.

La planchette ou la boule de cristal des « psychical resear chers », l'anthropologie des scolastiques, la cure par autosuggestion de l'Ecole de Nancy, voilà des termes qui, assurément, n'ont pas grand'chose de commun entre eux. On trouvera cependant la psychanalyse mise en parallèle avec chacun d'eux. C'est qu'elle est proposée, nous l'avons dit, comme une méthode, comme une doctrine et comme un remède.

II. La méthode psychanalytique et ses procédés.

La méthode psychanalytique a pour but de pénétrer dans le subconscient des malades et des normaux en partant de

certaines manifestations naturelles de ce subconscient dans la conscience claire.

D'autres méthodes, plus ou moins reconnues par la science officielle, avaient permis avant Freud l'exploration du monde subliminal, mais elles se distinguent de la psychanalyse en ce qu'elles traitent le subconscient comme entièrement distinct du conscient ; elles admettent et parfois favorisent un certain dédoublement de la personnalité. Ainsi l'hypnose dont un des traits les plus caractéristiques est l'amnésie posthypnotique : à son réveil le sujet ne se rappelle plus rien de ce qu'il a dit ou fait pendant son somnambulisme. Ainsi la planchette ou le guéridon par lesquels les médiums stimulent à l'écriture ou au langage automatiques. Ainsi la boule de cristal dans laquelle le sujet voit se former des visions révélatrices du contenu de sa subconscience. Ces diverses manifestations de la vie cachée du sujet, si on les met en regard des procédés psychanalytiques, paraissent toutes arbitrairement provoquées, au lieu que ceux-ci prennent leur point de départ dans les incursions spontanées que les forces subliminales font parfois dans le champ de la conscience claire.

L'opposition, à coup sûr, n'est pas absolue entre les méthodes antéfreudiennes et les procédés psychanalytiques. Les premières études de Breuer et Freud[1] ont été entreprises sous l'influence de la Salpétrière et en recourant à l'hypnose. Il y a bien quelque chose de provoqué dans le procédé des associations de Jung et en revanche le *crystal gazing* ne fait guère que stimuler des visions très semblables à celles des rêveries naturelles. Néanmoins, si l'on tient à marquer d'un mot la nouveauté de la psychanalyse comme méthode d'investigation, nous croyons que c'est ainsi qu'il faut la caractériser.

Avant Freud l'exploration du subconscient se fait par des forages qui atteignent les couches dont on veut tirer parti, bien loin du sol. Freud, le premier, part des affleurements pour suivre les filons qui sont venus naturellement au jour jusqu'à des profondeurs au moins égales à celles des plus hardis sondages.

Ces affleurements du subconscient à la surface du moi qui servent de voie d'accès aux psychanalystes sont essentielle-

[1] *Studien über Hysterie*, 1895.

ment, chez les gens en santé [1], de deux espèces : les automatismes et les rêves.

1. *Automatismes.* On sait ce que les psychologues entendent par automatismes : tout ce qui se produit en nous sans que nous en connaissions l'origine et sans que nous l'ayons consciemment voulu. « C'est le hasard, disons-nous ; il n'y a pas de raison à cela, » quand nous écrivons un mot pour un autre, quand, distraits, nous nous trompons de chemin, quand nous nous surprenons à fredonner une mélodie qui nous poursuit. Freud dès le début a pensé qu'il n'y avait dans notre vie psychique ni hasard, ni caprice. Tout est déterminé, souvent même nous découvrirons que certains « hasards » sont, comme dit Freud, « surdéterminés », c'est-à-dire amenés à la fois par plusieurs facteurs dont un seul aurait suffi à les expliquer.

Dans ses *Rêveries d'un promeneur solitaire,* Rousseau avait écrit déjà : « Nous n'avons guère de mouvement machinal dont nous ne puissions trouver les secrets dans notre cœur. » Il en donne un exemple et conclut : « Voilà ce que je découvris en y réfléchissant ; rien de tout cela n'apparaissait clairement dans ma conscience. »

Nous pourrions distinguer les automatismes en *sensoriels* et en *moteurs.* Nous rangerions dans les premiers les images visuelles, auditives, olfactives, tactiles, qui s'imposent à nous sans que nous leur trouvions dans le monde qui nous entoure une explication suffisante, depuis les simples erreurs de perception qui nous font lire un mot pour un autre jusqu'aux visions hallucinatoires. Par automatismes moteurs nous entendrions des gestes, des mouvements, des actions dont la psychologie courante ne rend pas compte : *lapsus linguæ* ou *lapsus calami*, actes dépourvus de raison ou de signification apparente, démarches erronées qui sont des lapsus de l'action (Fehlhandlungen) de tous points comparables aux lapsus de la parole ou de l'écriture.

Cette classification se justifie, mais il faut la compléter d'abord en mettant en parallèle avec ces deux groupes des automatismes *affectifs :* sympathies ou antipathies spontanées, ir-

[1] Une troisième voie d'accès est fournie chez les malades par les symptômes morbides : obsessions, phobies, tics, etc. C'est par l'étude de ces symptômes-là que la Freud a commencé.

raisonnées et inexplicables, ensuite en ajoutant à chacun de ces groupes des automatismes négatifs ou *par omission* (absence de sensations ou d'images, incapacité de dire, d'écrire ou d'agir, impossibilité d'aimer) qui s'opposent exactement aux automatismes positifs auxquels nous avons pensé d'abord.

Quand nous ne prenons pas le parti d'attribuer au hasard les petits accidents fâcheux qui forment ce que Freud a appelé la psychopathologie de la vie de tous les jours, nous nous contentons généralement d'une explication physiologique en les mettant sur le compte de la fatigue et de la nervosité qu'elle entraîne. Cela est juste sans doute dans un grand nombre de cas et en agissant ainsi nous ne procédons pas autrement que tant de psychiatres qui mettent au compte du corps et de troubles physiques des symptômes nettement psychiques dont ils n'expliquent pas le contenu. Un certain état du système nerveux est sans doute une condition indispensable pour que se produisent les lapsus, mais la nature du lapsus, la direction que prend notre activité au moment où se relâche le contrôle de nos centres cérébraux supérieurs, n'est pas expliquée par le seul fait de ce relâchement. Or c'est cela, le contenu, la signification du lapsus que l'appel aux motifs subconscients permet de retrouver dans un grand nombre de cas.

Freud cite le cas de ce président de la Chambre autrichienne, au beau temps des grandes obstructions nationalistes, qui ouvrit la session du parlement en disant : « La séance est levée. » Il n'est pas difficile de deviner chez ce président le souhait, à peine conscient peut-être, d'être déjà à la fin d'une journée qui s'annonçait extrêmement pénible. S'il en est ainsi, ce *lapsus* prend un sens : la langue dit ce que le cœur voudrait pouvoir dire.

Ce matin même, l'exact parallèle de ce lapsus : Quelqu'un m'aborde en me disant : « Bonsoir ». Il n'en faut pas davantage pour induire que cette personne a mal dormi, qu'il lui en a coûté de quitter son lit et qu'elle souhaiterait que ce fût le moment de le regagner.

Pfister cite le cas d'un de ses élèves qui, questionné sur les maladies les plus fréquentes en Orient, énumérait sérieusement : La peste, la malaria et la composition (*Aufsatz*) au lieu de la lèpre (*Aussatz*). Là encore ce *lapsus* est révélateur d'un désir inavoué.

Une dame, écrivant à une de ses amies mariées, qu'elle n'a con-

nue que depuis son mariage, se surprend à adresser sa lettre : « Mademoiselle X. » C'est qu'elle sait que Mme X. n'est pas heureuse en ménage et qu'elle lui souhaite inconsciemment de ne s'être jamais mariée.

Tous les lapsus ne sont pas, cela va de soi, aussi simples à interpréter ; nous y reviendrons en parlant des procédés d'analyse — mais des exemples de ce type suffiront à fonder notre conviction que beaucoup des menus accidents de notre vie ont plus de sens qu'il ne paraît au premier abord.

Les oublis ne sont pas moins significatifs que les lapsus. Que de fois ne traduisent-ils pas un désir inavoué d'être dispensé d'une corvée, de ne pas s'acquitter d'un devoir. Nous égarons une lettre, nous manquons un rendez-vous, en toute bonne foi, parfois même avec de vifs regrets si nous ne consultons que notre conscience claire, mais il n'est pas besoin de descendre très profond en nous-mêmes pour découvrir le mobile secret auquel nous avons obéi. Souvent le cas est un peu plus complexe.

Freud cherche à se rappeler le nom du marchand chez lequel il a vu une certaine cassette précieuse. Il a l'impression que c'est dans la vieille ville ; il s'y rend, la parcourt en tous sens, mais ne trouve pas sa boutique. Il recourt au Bottin, découvre le nom du marchand et s'aperçoit qu'il a négligé cette rue la veille. Pourquoi ? C'est que la maison du marchand est habitée par une famille avec laquelle il est brouillé.

2. *Rêves :* Une intention cachée et inconsciente se manifestant par des mots ou des actes sans signification apparente, voilà ce que nous avons été amenés à constater en étudiant les *lapsus*. C'est encore ce que Freud découvre dans les rêves. Son livre sur l'interprétation des rêves est son chef-d'œuvre. C'est par les rêves que nous découvrirons le plus rapidement quelque chose de l'immense variété des procédés du subconscient et que nous comprendrons le mieux la portée de cette activité subliminale.

Il faut distinguer dans le rêve le « contenu manifeste » et la « signification latente ». Le contenu manifeste du rêve, les images dont il se compose, est emprunté à des sources diverses qui ont été souvent mises en lumière avant Freud : des actualités (Tagesreste), des souvenirs très anciens au

contraire, remontant volontiers à l'enfance, des impressions extérieures se produisant pendant le sommeil lui-même.

Une de mes élèves rêve qu'elle prend part à une expédition polaire ; elle s'aperçoit que son duvet a glissé. Je visite une fabrique de téléphone : on fait jouer devant moi des sonneries... et mon réveille-matin me tire de mon rêve.

Quant à la *pensée latente*, elle est de même nature que celle qui se révélait dans les lapsus. « Tout rêve exprime la réalisation déguisée d'un vœu refoulé » ; voilà la grande découverte de Freud dans ce domaine.

Portons successivement notre attention sur les divers termes de cette proposition :

Qu'un rêve exprime un désir, c'est ce que la réflexion courante et la langue même ont constaté dès longtemps. Les rêves de Joseph dans la Genèse ont été immédiatement interprétés par ses frères comme des indices d'une ambition démesurée.

Quant au déguisement et au refoulement, ils sont en relation très étroite l'un avec l'autre. C'est parce que le désir ne peut pas se formuler tel qu'il est, qu'il est contraint de recourir à un déguisement. Des indésirables que la police repousse sont obligés de se rendre méconnaissables pour franchir la frontière.

Dans quelques rêves d'enfants, cependant, le désir s'exprime avec une entière candeur, sans déguisement aucun. Ils rêvent par exemple qu'ils sont sur un cerisier, avec permission de manger tout ce qu'ils cueillent.

Les moyens auxquels la pensée latente du rêve recourt pour se travestir, sont fort intéressants à étudier. Chacun d'eux a son analogue dans des artifices que nous employons parfois consciemment, ou dans les procédés de la langue que les rhétoriciens ont détaillés sous le nom de figures du langage. Ce sont d'ailleurs les mêmes qui s'expriment dans les grandes lois de l'association des idées.

1. Antiphrase (*contrarium pro contrario*) ; une idée est représentée par l'image qui correspond à l'idée contraire : un beau grand jeune homme par une vieille femme laide et petite, un grand objet sphérique et rose par un petit cube noir ; un voyage dans le Midi par une expédition polaire. (Je prends mes exemples dans des rêves que j'ai pu analyser.)

2. L'échantillonnage (*pars pro toto*) ; un ensemble est représenté par un détail caractéristique, une personne par une pièce de son vêtement.

Une jeune femme rêve qu'elle a acheté des bottines d'étoffe et qu'elle ne sait qu'en faire. Pour s'en débarrasser, elle les offre à des amies. Les bottines sont d'un type assez spécial, sa belle-mère en porte de pareilles. L'analyse montre clairement que ces chaussures représentent sa belle-mère, dont elle désire voir les talons. Elle souhaite qu'elle aille passer l'hiver dans le Midi. C'est à Nice, en effet, que séjournent les amies auxquelles elle fait don de ces bottines.

En sens inverse, le tout pour la partie, le contenant pour le contenu, le cadre pour le tableau, — notamment un lieu pour une personne que nous y avons rencontrée.

3. La ressemblance (*similis pro simili*). Deux personnages, si différents soient-ils, peuvent se substituer l'un à l'autre s'ils portent le même nom, s'ils exercent la même profession, s'ils ont la même taille, s'ils ont en commun une particularité quelconque.

Une dame rêve qu'elle est poursuivie par un Mongol. A l'analyse elle découvre que son mari, quand il est fâché, fait une grimace qui lui donne les yeux bridés d'un Chinois. (Pfister.)

N'oublions pas, surtout, les ressemblances affectives, deux personnes, deux situations qui évoquent en nous les mêmes sentiments s'équivalent. Exécuter l'*Héroïque* de Beethoven peut figurer un accouchement.

4. La contiguité (*proximum pro proximo*). Deux meubles de la même pièce, deux habitants de la même rue, deux auteurs d'une même scène sont interchangeables.

On peut ramener à l'association par ressemblance la *symbolisation* : une idée est traduite en images. Souvent ces symboles sont ceux-là même auxquels a recouru dans tous les temps l'imagination créatrice des peuples, la vie figurée par une navigation, la mort par un départ, etc.

Cette coïncidence peut être expliquée ou par l'influence de la langue, par une similitude de circonstances, l'individu d'aujourd'hui ayant à sa disposition les mêmes matériaux que les sociétés antiques, ou, plus témérairement, par une

disposition de penser héréditaire (reviviscence de la pensée ancestrale).

Voici le premier rêve que me raconte un enfant dont les parents sont divorcés ; son père, avec lequel il vit, est mal remarié, et songe à divorcer une seconde fois. Il n'a jamais été question de ces circonstances entre l'enfant et moi.

« Je me promène au bord du lac et je loue un bateau pour une promenade. Je prends d'abord un grand bateau en fer, mais quand j'y suis il se divise en trois (comme les bateaux de pontonniers). Je ramasse les morceaux et les rapporte à la loueuse : « Voilà vot' bateau. » Puis je choisis un petit bateau de bois, une coquille de noix, mais il fait eau et je n'ai pas de rames Je cherche les deux rames sans les trouver... » Comment l'enfant exprimerait-il mieux le sentiment confus qu'il a de se sentir désemparé en face de la vie, au moment où la famille lui fait défaut ? L'analyse indique que les rames qui manquent représentent l'instruction qu'il lui faudrait avoir pour faire son chemin.

En dehors de ces lois générales de l'*association* des idées, qui, dans l'élaboration du rêve, deviennent des lois de *substitution* des images, il faut signaler certains procédés caractéristiques (qui ne sont pas, du reste, eux non plus, sans avoir leurs analogues dans la pensée claire) :

La *décomposition* (*hendiadyn*), un seul personnage de la pensée latente est représenté dans ce rêve par plusieurs personnes à la fois.

Le phénomène inverse, la *condensation*, est fréquent aussi ; un personnage du rêve se trouve être composite : il a la taille de celui-ci, le regard de celui-là, la profession, le nom ou l'habit d'un troisième, et les représente ainsi tous à la fois.

Dans un de mes rêves, la résistance à la psychanalyse est figurée par un personnage dont l'aspect général évoque un auteur adversaire de la méthode, et dont le nom que je lui donne en rappelle un autre.

Enfin, un artifice particulièrement propre à égarer l'interprète consiste dans le *déplacement* de *l'accent affectif*. On sait combien un simple déplacement de l'accent tonique suffit à altérer la figure d'un mot. J'ai souvenance d'un quatrain allemand inintelligible dont on amusait mon enfance et dont toute la pointe était dans ce transfert de l'accent d'une syllabe sur une autre : « Ich sass an meinem Schiebfensterchen. »

Impossible, dans ces conditions-là, de reconnaître les mots même les plus connus.

Une jeune femme rêve que son mari, qui vient de la quitter, est gravement malade et qu'on appelle auprès de lui un de ses amis, D. La sollicitude pour son mari est ce qui se lit à première vue dans ce rêve. En réalité, il y a autre chose à y trouver. L'ami D. n'est pas médecin, mais il existe un médecin du même nom (substitution par ressemblance) et ce Dr D. habite dans la maison voisine de celle du Dr S., auquel la jeune femme a recouru dans la dernière maladie sérieuse de son mari (deuxième substitution par contiguité). Or, ce Dr S. l'a soignée, elle aussi, pour des troubles nerveux. Au moment de son rêve, elle se sent peu bien et désirerait ses conseils. L'analyse aboutit donc à ceci : « J'aimerais revoir le Dr S., et je le reverrais si mon mari tombait malade de nouveau. »

Freud cite un rêve de tous points semblable : Une mère rêve la mort de son fils et l'analyse découvre qu'il y a là le désir inconscient de revoir un homme qu'elle a vu pour la dernière fois aux funérailles d'un enfant qu'elle a perdu.

Dans plusieurs des rêves que nous avons cités pour les procédés de déguisement qui y sont à l'œuvre, les raisons qui nécessitent le déguisement apparaissent d'emblée. Le désir qu'exprime le rêve est l'objet d'une *censure*. Les sujets ne s'avoueraient pas volontiers à eux-mêmes qu'ils souhaitent l'absence de leur belle-mère, qu'ils considèrent un mari comme un persécuteur, qu'ils ont besoin d'un médecin, etc.

Les rêveries que nous faisons parfois tout éveillés en bâtissant des châteaux en Espagne, ont, chacun le sait, la même signification que les songes. Les récits qu'inventent les enfants sont encore des produits de même nature (nous en verrons un exemple plus loin). Les fictions des poètes, les créations des peintres aussi.

L'étude des symboles a conduit les psychanalystes à considérer les contes de fées et les mythes comme des créations de l'imagination subconsciente d'un peuple tout entier. Les mêmes besoins s'y traduisent. C'est un champ immense ouvert aux interprétations psychologiques, dans lequel une prudence toute particulière, qui n'a pas toujours été observée, est nécessaire, puisque les associations si indispensables, comme nous le verrons, à toute psychanalyse individuelle,

font ici défaut, en même temps que toute vérification de l'hypothèse par l'accueil qu'y fera le sujet.

3. *Associations.* — Chacun a un moi subconscient, et il peut toujours être profitable de l'explorer ; pourtant, on rencontre souvent des personnes qui déclarent ne rêver jamais, ou ne se souvenir d'aucun rêve, et qui ne peuvent pas non plus vous citer d'automatismes suspects, de lapsus, d'amnésies frappantes qui puissent servir de point de départ à une analyse. La méthode des associations de Jung permet de découvrir en quelques minutes des points où les forces subliminales viennent affleurer dans le champ de la conscience claire.

Les expériences d'associations sont en usage depuis longtemps en psychologie générale. On invite le sujet à répondre à chacun des mots qu'on va lui dire par le premier mot qui lui passera par la tête. On prend chaque fois le temps qui s'écoule entre le mot donné (l'inducteur) et la réponse (l'induit). Jung propose ainsi au sujet une centaine de mots et note le temps d'association au cinquième de seconde près. La série terminée, il recommence l'expérience en demandant au sujet de retrouver les mots qu'il a donnés la première fois. Deux espèces de mots, dans cette expérience, trahissent une influence perturbative du subconscient, ce sont d'une part ceux dont le temps d'association est exceptionnellement long : 6, 10, 20 secondes ou davantage, au lieu de 2 ou 3 ; d'autre part ceux auxquels le sujet réagit par deux induits différents. Ces mots et leurs induits peuvent, comme les images d'un rêve, ou les lapsus, servir de point de départ à un interrogatoire psychanalytique. Ils révèlent la présence de *complexes,* c'est-à-dire de représentations, auxquels sont attachés de forts coefficients affectifs refoulés.

Malgré ses avantages — dont le moindre n'est pas de fournir, par la mesure du temps, la preuve objective d'une perturbation d'origine subconsciente — la méthode des associations est assez délaissée. En l'absence de rêves, on peut recourir à des souvenirs d'enfance, dont le rappel est très fréquemment déterminé par les mêmes mobiles ; en l'absence d'automatismes, demander au sujet d'inventer une histoire, un dessin ou simplement un mot dépourvu de sens, et partir des détails

de ce conte ou de ce croquis, des syllabes de ce mot, pour l'entretien révélateur.

Pour découvrir le sens d'une manifestation du subconscient, il faut que le psychanalyste fasse en sens inverse le travail dont nous avons esquissé les procédés à propos des rêves, qu'il décompose les condensations, qu'il regroupe les éléments des décompositions, qu'il retrouve les analogies symboliques, les ressemblances, les contrastes, les contiguités qui ont fourni au subconscient la matière de ses substitutions. Cela ne peut se faire qu'à l'aide de beaucoup d'éléments qui sont pour l'instant fort éloignés de la conscience claire, et qu'il s'agit d'abord de retrouver.

Le psychanalyste demande au sujet de fixer son esprit sur une image, un mot, un geste caractéristique de la « manifestation » et de dire *tout* ce qui lui passera par la tête, en abdiquant momentanément tout contrôle sur la direction de ses pensées. Il faudra qu'il ne cache rien de ce qui lui viendra à l'esprit, si futile, si sot, si désagréable, si inconvenant même que cela puisse paraître. L'analyse est à ce prix, puisqu'il s'agit de retrouver des éléments de la pensée qui ont été bannis du champ de la conscience par une censure intérieure. Il est de toute importance que cette règle soit bien comprise et strictement observée. Freud raconte qu'il eut un jour à traiter un grand personnage politique ; celui-ci stipula qne le médecin admettrait une exception à la règle en faveur de certains secrets d'Etat. Cela suffit pour que la cure échouât complètement. Nous ne saurions nous en étonner. Rendez une ordonnance déclarant que la police aura le droit de rechercher les malfaiteurs partout, sauf dans un seul endroit qui lui demeurera inviolable : au bout de peu de jours, tous les bandits auront choisi ce refuge comme repaire.

En invitant ainsi le sujet à dire tout ce qui lui vient à l'esprit (*Einfälle*) à propos des divers éléments de son rêve — l'analyse des rêves est, nous l'avons dit, la plus simple et la plus féconde — on découvre bientôt que les images secondaires qui se présentent ainsi tiennent les unes aux autres, par des liens multiples. C'est, pour prendre une image de Pfister, comme une rosace : les divers arcs de cercle semblent d'abord diverger beaucoup, mais c'est toujours pour revenir bientôt au centre marqué. Divers motifs se dessinent qui

paraissent à première vue tout à fait distincts, mais auxquels on découvre, en y regardant mieux, un trait commun qui explique leur association. Dans des rêves quelquefois très simples, ces développements peuvent être d'une richesse étonnante. Ce luxe de correspondances et d'associations entre les divers éléments du rêve n'est pleinement aperçu que par le sujet lui-même. Il est difficile d'en donner une idée par un exemple de quelques lignes.

Voici néanmoins le début d'un rêve et les associations qu'il provoque : « Une petite cahute, sorte de tonnelle en bois, à travers laquelle passe un ruisseau qui porte des bateaux. Au bord de la tonnelle se tient un homme avec une fourche... »

Cahute, à quoi cela vous fait-il penser ? — Il y en avait une dans notre jardin, autrefois. C'est là que nous avons pour la première fois fumé du bois. On y était tranquille, très loin, on ne nous voyait pas.

Bateau. — Je pense à une course très lointaine que nous avons faite en petit bateau, sans que nos parents le sachent.

Homme à fourche. — Le diable. Les foins ; il faisait très chaud ; on exigeait que nous gardions nos camisoles de laine, mais il nous arrivait de les enlever en cachette et de les remettre pour rentrer à la maison.

On voit qu'à trois reprises les associations rappellent à la mémoire des plaisirs défendus, des désobéissances qui procurent des satisfactions. Le rêve tout entier révèle, en effet, un conflit moral actuel auquel le sujet trouve des analogies dans le passé.

Avant l'analyse, le sujet n'avait aucunement aperçu le sens de son rêve.

Le but de l'interprétation psychanalytique est de découvrir l'intention subconsciente qui se manifeste dans un automatisme ou dans un rêve donné, de retrouver le désir caché qui se dissimule dans les scènes dont le dormeur est le témoin. L'analyste s'appliquera à laisser parler le sujet, à lui laisser faire à lui-même les rapprochements et les identifications que fournissent les associations, à lui laisser reconnaître et formuler ses souhaits latents. Si l'analyse paraît arrêtée, il pourra très discrètement lui proposer comme une hypothèse telle interprétation que le sujet n'a pas encore aperçue, mais il se rappellera qu'ici comme ailleurs les hypothèses les plus simples sont les meilleures. On écartera les suggestions ingénieuses ; une explication que le sujet trouve « tirée par les

cheveux » ne satisfera pas non plus un bon analyste : quand le sens réel est découvert, il s'accompagne d'une illumination intérieure, d'un soulagement. Les commençants ont la tendance de ne pas pousser assez loin une analyse, de se contenter du premier rapprochement inattendu ; il faut aspirer à mieux et tendre à ne laisser inexpliqué aucun des détails du rêve. Il va de soi qu'on n'y arrive pas toujours, ni surtout du premier coup. S'il faut aspirer à rendre compte de tout, il ne faut pas vouloir y arriver à tout prix en une seule fois. Certaines interprétations demeurent impossibles parce que les associations n'ont pas fourni encore tous les éléments nécessaires à leur explication. Au lieu de recourir à des symboles que le sujet n'a pas fournis lui-même, il sera sage d'interrompre l'analyse pour la reprendre plus tard : bien souvent, un temps d'arrêt sert à briser certaines inhibitions et des associations utiles surgissent qui s'étaient dérobées une première fois.

En regard des analyses qui ne permettent pas de trouver aucun sens à un rêve, il faut mettre celles qui en découvrent plusieurs à la fois. Il y a là un phénomène très curieux et d'une grande portée, dont je dois malheureusement renoncer à donner un exemple détaillé, en partie faute de place : un rêve complet et toutes les associations auquel il donne lieu, représentant une marge souvent imposante de documents. Il suffira de constater que l'analyse aboutit fréquemment à trouver à un même rêve deux sens différents également plausibles ou, pour parler plus exactement, également admis par la conscience du sujet au moment où il les découvre. Ce sont parfois deux désirs différents également actuels.

J'ai pu lire dans un de mes rêves, en même temps, la trace des hésitations où m'avait plongé un appel flatteur et des préoccupations d'ordre moral relatives à la psychanalyse. Je m'y identifiais — voyez mes ambitions secrètes ! — avec le professeur F.-W. Förster, ce personnage représentant à la fois un professeur de pédagogie que l'heure appelle à une action plus vaste, et, dans un autre ordre d'idées, l'homme qui, après avoir énergiquement protesté contre les abus d'une méthode qu'il connaissait mal, a ensuite été amené à en reconnaître les mérites [1].

Ce sont souvent aussi des désirs de même ordre mais de dates

[1] Cf. Pfister, *Ist F.-W. Förster ein Psychanalytiker ?*

très diverses : l'un tout actuel ressenti, par exemple, la veille même du rêve, l'autre ancien, ramenant le sujet à l'époque de sa petite enfance. Les contre-temps du présent évoquent ceux du passé, un besoin inassouvi de tendresse nous reporte à l'âge où nous étions sur les genoux de notre mère.

Ces analyses nous donnent souvent l'impression de fournir la clef d'un caractère. Tout au travers d'une vie elles nous montrent, se répétant dans les circonstances les plus diverses, la manifestation des mêmes tendances. C'est, par exemple, une docilité exagérée et étonnante, un besoin de se choisir un maître et de s'en remettre à lui dans toutes les décisions importantes ; les souvenirs d'enfance retracent la même attitude à l'école et dans la famille, les sentiments de l'enfant pour un père autoritaire et sûr de lui se sont maintenus à travers un demi-siècle comme la dominante affective qui détermine tous les rapports de l'individu avec son entourage.

Ou bien c'est une ambition personnelle démesurée où perce de l'aigreur et qui paraît se ramener à un besoin enfantin de se faire valoir aux dépens de ses frères et sœurs, parce que l'on sent confusément qu'il leur est inférieur en intelligence ou en beauté.

Ou surtout c'est, à travers toute une existence et par les voies parfois les plus tortueuses, une recherche folle de la tendresse que le petit enfant n'a pas trouvée chez sa mère.

Ces cas sont si peu rares que Freud a été amené à les généraliser. Pour lui, le vrai désir exprimé par un rêve est toujours un désir infantile. Les autres souhaits qui se présentent d'abord à l'analyse ne correspondent qu'aux couches les moins profondes de notre subconscience. Poussons plus loin notre sondage, nous les verrons toujours reposer sur des vœux enfantins, dont ils sont comme l'amplification, l'application à des objets nouveaux.

Le caractère infantile de nos aspirations secrètes est précisément ce qui les met en conflit avec les exigences de notre vie réelle. La rééducation psychanalytique consistera donc à nous libérer de ces besoins puérils, ou plutôt, comme nous le verrons, à en tirer parti en leur donnant une forme appropriée.

Les ambitions de la psychanalyse sur ce point ont été par-

faitement présentées en une image sommaire dans le rêve d'une dame qui venait de commencer son initiation à la psychanalyse.

« On apporte le thé sur un petit meuble à deux étages. Mon neveu arrive et s'assied sur le plateau inférieur. Sa mère lui dit de s'en aller puis, comme il ne bouge pas, elle appelle à la rescousse le papa. Je me dis, à part moi, que ma sœur devrait bien avoir seule l'autorité nécessaire pour le faire déguerpir. »

Le petit meuble à thé existe réellement, on s'en sert tous les jours. Le papa est celui-là même qui a entrepris avec le sujet des séances analytiques. Dès lors, le rêve se lit ainsi : « A l'étage inférieur de ma conscience un enfant est installé. Il n'y est pas à sa place. Il s'agit de l'en chasser. Mais ne pourrais-je pas faire cela toute seule, sans mêler à cette affaire une intervention étrangère ? » Il est difficile de figurer plus simplement cette double idée de deux plans de conscience superposés et de la présence dans le subconscient d'éléments infantiles gênants.

Mais il y a plus : pour Freud, le désir par excellence, celui qui a toujours été refoulé chez l'enfant, et qui forme, au tréfonds de nos rêves, la trame de toutes nos ambitions, c'est le désir sexuel. Il convient d'ajouter tout de suite que Freud a donné au mot de sexualité un sens extrêmement large. D'une part, il a rattaché à la sexualité tous les sentiments tendres, voire, comme il le dit, tout ce que la langue allemande désigne par le verbe *lieben*. D'autre part, il a montré que l'instinct sexuel avait pour composantes une grande variété de tendances plus ou moins autonomes : besoin de voir et de se faire voir, goût de la douleur infligée et subie, sensations voluptueuses. Ces tendances, qui sont hiérarchisées et subordonnées à la fonction reproductrice chez l'homme normal, sont relativement indépendantes pendant toute l'enfance ; elles sont isolées les unes des autres et sans finalité biologique dans les perversions sexuelles des adultes, qui apparaissent ainsi comme autant d'infantilismes (arrêts de développement ou régressions).

Cette double affirmation de Freud : que l'analyse conduit toujours à découvrir un désir infantile, et que la nature de ce désir est toujours sexuelle, a été contestée par quelques-uns de ses plus illustres émules. Pour Adler, le désir par excellence de l'homme à tous les âges est de se faire valoir, et l'ins-

tinct sexuel n'est lui-même qu'une manifestation de ce désir : l'individu aspire notamment à s'affirmer dans la direction où il se sent organiquement insuffisant. Pour Jung, les souvenirs d'enfance ne sont pas, comme pour Freud, le fondement, et en dernière analyse la cause, de nos désirs inconscients d'aujourd'hui. Ils n'ont dans nos rêves, la plupart du temps, qu'une valeur de symboles, ce sont bien les conflits dans lesquels nous sommes actuellement engagés qui apparaissent dans nos automatismes et dans nos rêves.

L'expérience suffisante nous manque pour trancher ce débat. Nous sommes enclins, pour notre part, à admettre les thèses de Freud, non comme des dogmes, mais comme des hypothèses de travail : elles auront ainsi le double avantage de pousser les chercheurs à ne pas se satisfaire trop tôt dans leurs analyses, et de les obliger à critiquer leurs inductions en tenant compte aussi de la possibilité d'interprétations différentes.

Dans la pratique, et surtout avec des enfants, il sera rarement nécessaire à un éducateur de pousser l'analyse d'un symptôme jusqu'à ses racines les plus profondes. Comme nous le dirons, et si étrange que cela paraisse, la guérison survient souvent avant même qu'un diagnostic complet soit posé.

III. La psychologie analytique et ses applications éducatives.

En parlant de la sexualité de l'enfant, nous avons quitté la description de la méthode pour exposer les vues psychologiques auxquelles l'usage de la psychanalyse a conduit les praticiens. Ainsi que nous l'avons marqué, plusieurs de ces doctrines sont encore matière à contestation. Mais il n'est pas exagéré de dire que la découverte de la psychanalyse a dès maintenant enrichi, et sur certain point révolutionné, la psychologie, comme celles de l'analyse spectrale ou du microscope ont, en leur temps, transformé la chimie ou la biologie.

Il ne saurait être question de faire ici un exposé complet de ces idées nouvelles. Nous nous en tiendrons à ce qu'elles nous ont apporté à nous-même d'essentiel.

La psychanalyse nous révèle la persistance de tendances refoulées.

L'enfant, nous le savons, n'est pas uniquement une cire molle prête à recevoir toutes les empreintes du dehors, une argile à façonner. C'est aussi et surtout un faisceau d'instincts, de multiples possibilités d'action déclenchées par les excitations du milieu ambiant, — ces instincts ayant tous la même finalité biologique : l'affirmation de l'individu en vue de la conservation de l'espèce. Ces instincts naturels se manifestent dès l'enfance, avant même que les activités qu'ils représentent puissent être utilement exercées, sous forme de jeux ayant la valeur de préexercices. Beaucoup de ces jeux, tous peut-être, jeux de chasse, de lutte, de courtisation, de construction, etc., reproduisent aujourd'hui encore certaines occupations des primitifs et suggèrent l'hypothèse d'une récapitulation de l'histoire de la race dans celle de l'individu. Pour fortement ancrés qu'ils soient dans notre constitution physique et psychique, ces instincts ne sont cependant pas tous libres de se manifester en tout temps. Beaucoup d'entre eux ont souvent un caractère anti-social. Le milieu policé dans lequel nous vivons — et sans doute toute société quelle qu'elle soit — ne saurait admettre que l'individu s'affirme sans restriction aucune. Ainsi, tous les instincts naturels de l'enfant sont nécessairement contrecarrés par une pression extérieure qui les refoule. Cela est particulièrement frappant pour l'instinct sexuel : des tabous puissants s'opposent non seulement à ce qu'il se satisfasse librement mais même à ce qu'il s'affirme en paroles. A un moindre degré, l'instinct combatif, étroitement apparenté à l'instinct sexuel, est l'objet d'un refoulement analogue. Si l'on songe aux diverses pratiques rituelles, aux jeûnes religieux, à la pauvreté monacale, on verra qu'il n'est peut-être pas d'instinct qui n'ait subi, ici ou là, une pression sociale visant à en supprimer, au moins momentanément, l'exercice.

Mais ces instincts ainsi contrecarrés ne sont pas pour autant anéantis. Chacun d'eux est susceptible de se transformer de diverses manières, et l'étude de ces altérations est singulièrement instructive[1].

[1] Nous avons cherché à le faire ailleurs en ce qui concerne l'instinct combatif.

Pour notre objet actuel, une de ces espèces d'altérations est particulièrement importante à connaître, c'est celle qui aboutit au *refoulement* proprement dit. La tendance contrariée disparaît de la conscience claire, mais elle vit dans la subconscience d'une vie particulièrement intense et fait de temps à autre explosion en des manifestations perturbatrices, parfois singulièrement gênantes : obsessions, tics, phobies, etc. Les mêmes lois de substitution et de symbolisation que nous avons vues à l'œuvre dans le rêve trouvent à s'appliquer ici. Les automatismes sensoriels et moteurs sont comme des fragments de rêves vécus et joués, le sujet s'identifie avec l'objet de ses préoccupations ou de ses affections, et il ressent les impressions, ou il mime, souvent de façon symbolique, les actions qu'il désire ou redoute pour lui.

Contre ces obsessions et ces automatismes, l'effort volontaire est totalement impuissant. Bien plus, il est nuisible[1], car il aboutit à refouler davantage et partant à exaspérer la tendance perturbatrice.

Pour faire disparaître le symptôme morbide, il faut au contraire supprimer le refoulement et, pour commencer, amener la conscience claire à reconnaître sous son déguisement la tendance refoulée. Bien souvent les circonstances momentanées qui étaient à l'origine du mal ont disparu : l'enfant dont la tendresse était repoussée a maintenant quelqu'un qu'il lui serait loisible et naturel d'aimer. Lui faire constater ce qu'ont de déraisonnable et d'inadéquat les satisfactions que son subconscient cherche à lui procurer par ses incartades, cela suffit parfois à le guérir. D'autres fois le travail est de plus longue haleine, il s'agit de faire toute une éducation qui n'a pas été faite. Nos instincts, en effet, même les plus brutaux, sont susceptibles d'être éduqués ou, comme disent les psychanalystes, *sublimés,* c'est-à-dire altérés d'une manière ou d'une autre, de façon à devenir non seulement inoffensifs, mais même socialement utiles. Les valeurs humaines les plus hautes, la science, l'art, la religion ont une origine instinctive très humble. Le patriotisme et l'amour plus vaste encore de l'humanité sont un développement de l'instinct filial. Il en est de même sans doute du sentiment religieux.

[1] Voir dans le beau livre de Baudouin, *Suggestion et autosuggestion*, la démonstration de la *loi de l'effort converti.*

L'instinct combatif peut être canalisé par les lois de la chevalerie, dévié dans l'alpinisme, platonisé et intériorisé dans l'héroïsme ascétique d'un moine ou d'un saint. Quant à l'instinct sexuel, les psychanalystes s'accordent à retrouver ses composantes un peu partout, notamment dans la ferveur mystique et dans le don de soi qui caractérise la philanthropie quasi maternelle de la sœur de charité. Le psychanalyste qui voudra faire œuvre d'éducateur aura constamment à l'esprit cette équivalence de certains instincts aptes à se suppléer l'un l'autre parce qu'ayant une origine commune. Il trouvera certaines dérivations à suggérer et réussira en particulier à tirer parti des puissances affectives trop souvent rendues stériles parce qu'elles n'ont pas trouvé un objet adéquat.

Parmi ces tendances affectives insuffisamment satisfaites, il en est une qui, suivant les psychanalystes, est toujours refoulée par l'entourage et que nous devons nous attendre à trouver toujours dans la sous-conscience de nos sujets, c'est l'amour passionné (Freud dit même incestueux) du petit garçon pour sa mère, de la petite fille pour son père, et la jalousie parricide qu'elle engendre. Cet ensemble de vœux, non seulement inassouvis mais repoussés avec horreur dès la plus tendre enfance, constitue ce que, par allusion au mythe antique, Freud appelle *le complexe d'Œdipe.* Il est certain que les souhaits parricides plus ou moins conscients sont très fréquents chez les enfants. Ont-ils toujours pour motifs la jalousie ? Je n'oserais l'affirmer, car ils sont communs aux deux sexes, et ils se dirigent indistinctement sur l'un et l'autre des parents. Ils trouveraient aussi, semble-t-il, une explication suffisante dans cet instinct, aussi primordial que l'instinct sexuel, qui pousse tout enfant à s'affirmer et que les parents ne peuvent manquer de contrecarrer continuellement par leurs défenses.

L'autre élément fondamental du complexe d'Œdipe, l'attachement passionné à la mère, est susceptible aussi d'une interprétation symbolique. Rechercher la chaleur du giron maternel, s'y blottir et s'y réfugier, c'est par excellence l'attitude du petit enfant, de l'être encore inapte à la vie indépendante ; quoi d'étonnant à ce que ce souvenir soit passionnément évoqué toutes les fois que l'homme ne se sentira pas la force d'affronter les responsabilités. Il faut faire l'éducation

de ce besoin de tendresse, pour qu'au lieu de paralyser l'individu il le pousse aux entreprises viriles.

Si le lecteur a eu la patience de nous suivre jusqu'ici, il s'étonne peut-être de trouver dans ces pages si peu de références directes aux tâches des éducateurs. Il est temps d'aborder de front notre sujet.

Disons d'emblée qu'à notre avis le plus grand des services que la psychanalyse ait rendu à l'éducation consiste à avoir enrichi et vivifié notre pychologie et en particulier notre connaissance de l'enfant. C'est, espérons-le, désormais un lieu commun de dire qu'une pédagogie raisonnée ne peut être qu'une psychologie appliquée. Il s'ensuit qu'aucun des progrès réalisés par la science de l'esprit ne saurait laisser indifférents ceux qui ont mission d'élever des enfants et qui cherchent à se rendre compte des principes de leur art. La psychanalyse nous donne de l'esprit humain un tableau infiniment plus vivant, partant plus vrai, que ne faisait la psychologie associationniste d'un Taine, par exemple. Pour démontrer le profit que les éducateurs avaient à ne pas ignorer la psychologie, nous en étions un peu trop réduits, il y a quelques années, à citer des expériences sur l'association des idées ou sur les divers types de mémoire qui, ne considérant dans l'écolier que des facultés réceptives, ne touchaient pas au cœur du problème éducatif. Il n'en va plus de même aujourd'hui. A des schémas statiques la psychanalyse substitue une vue dynamique du développement des instincts de l'enfant.

Pour en rester encore à ses mérites généraux, la psychanalyse rend à tous ceux qui l'abordent l'immense service de leur rappeler le vieux précepte socratique : *Connais-toi toi-même.* En attirant notre attention sur tout ce qu'il y a encore de mystérieux dans les mobiles de leurs propres actions, la psychanalyse a bien mérité des maîtres d'école. N'est-ce rien que de nous avoir amenés à reconnaître que la mauvaise humeur, la colère que suscitent en nous les petits méfaits de nos élèves ont souvent une tout autre origine, que c'est contre nous-même en réalité que nous devrions être et que nous sommes fâchés. « Man schlägt den Sack und meint den Esel, » dit le proverbe allemand. Ces déviations de sentiments, pour fréquentes qu'elles soient, ne sont pas toujours inoffensives.

C'est quelque chose que d'y être rendu attentifs, de façon à ne pas nous laisser prendre aux *rationalisations* que nous en faisons pour nous-mêmes, je veux dire à ces raisonnements d'avocats dans lesquels nous trouvons mille bonnes raisons pour justifier une conclusion déjà arrêtée d'avance.

Quant à notre attitude générale vis-à-vis des enfants, la psychanalyse donne l'appui de la science à deux commandements que tous les grands éducateurs ont mis instinctivement en pratique :

Laissez les enfants s'affirmer. Contrecarrer rudement une tendance instinctive est toujours dangereux. On risque d'arrêter brutalement tout le développement de l'enfant et de lui faire un tort grave.

Dans ses premières études Freud avait été amené d'abord à mettre tous les cas d'hystérie qu'il rencontrait au compte de chocs psychiques accidentels subis par l'enfant dans les premières années de sa vie. C'est sans doute aller trop loin. Il y a lieu, semble-t-il, d'admettre deux facteurs variables dont la maladie serait le produit : la disposition congénitale, le choc accidentel. Avec une nature saine il faudra un choc grave pour provoquer le même résultat morbide qu'avec une nature prédisposée au choc léger. Mais rien ne nous autorise à nier le rôle des accidents affectifs dans l'origine des névroses, rien ne nous excuse à ne pas faire tout ce qui est en nous pour les éviter aux enfants dont nous avons la charge.

De là découle un second grand commandement : *Aimez les enfants.* Il ne s'adresse pas aux parents seulement. En vertu des substitutions affectives dont nous avons parlé, le petit écolier met son maître ou son institutrice en lieu et place de ses père et mère. Il les regarde avec les mêmes yeux, ici pleins de désir et là remplis d'effroi, suivant les expériences qu'il a faites ailleurs. Cela constitue à tous ceux qui ont à s'occuper d'enfants une responsabilité immense. Comme qu'on l'entende, le besoin d'aimer et d'être aimé est le plus profond de tous ceux de l'âme humaine. Sans doute il s'agit d'aimer bien les enfants, de les aimer complètement. Donner à un enfant des caresses ou des friandises et ne faire que cela, ce n'est pas plus l'aimer vraiment que ne mérite le nom d'amour une passion toute sensuelle et éphémère. Mais l'enfant a besoin de tendresse aussi.

Il faut faire un pas de plus. Prévenir vaut mieux que guérir, sans doute, mais c'est néanmoins quand il s'agira de guérir que l'on s'adressera surtout à la psychanalyse pour lui demander des conseils. Avec la compétence unique que lui donnent ses admirables états de service, le pasteur Pfister [1] a multiplié les exemples des cas où la psychanalyse pouvait porter remède à des troubles susceptibles d'attirer l'attention du maître d'école. Sans répéter un livre que tous nos lecteurs tiendront à connaître, insistons sur deux ou trois groupes de cas.

Commençons ici encore par les maîtres eux-mêmes. Combien y en a-t-il qui sont affectés de tics du langage qui nuisent à leur enseignement? J'en sais un qui plaça 272 fois le mot « donc » dans une leçon de cinquante minutes. Et les « n'est-ce pas? », les « absolument », les « en quelque sorte »! On a hésité peut-être à leur signaler ces petites manies, on a eu tort, elles sont désormais curables, pour le plus grand bien des maîtres et des élèves. Les crampes d'écrivain sont toutes aussi, si je ne me trompe, d'origine psychique et justiciables de la psychanalyse et elle les guérit comme d'innombrables tics auxquels les maîtres ne sont pas sans doute plus sujets que le reste des hommes, mais qui dans leur profession ont beaucoup plus d'inconvénients qu'ailleurs.

Plus encore que les tics, ce qui nuit au prestige des maîtres aux yeux des élèves, c'est le favoritisme, le manque d'impartialité, ces sympathies et ces antipathies instinctives à peine conscientes ou si vite « rationalisées » que le maître se fait illusion sur leur véritable caractère. Là encore une exploration des tendances subconscientes pourra être d'un vrai secours.

Passons aux élèves.

Tous les troubles auxquels nous avons fait allusion dans les pages qui précèdent se rencontrent chez des enfants bien portants que leurs parents ne songent pas à conduire pour cela chez le médecin. Souvent les parents comptent sur l'école, et ils entendent par là les railleries des camarades et la sévérité du maître, pour leur faire passer des bizarreries qu'ils jugent ridicules. Mais, à refouler violemment un symptôme qui est lui-même la marque d'un refoulement, il n'y a rien à gagner.

[1] *La psychanalyse au service des éducateurs.* Berne, Bircher, 1920.

Si même ce tic particulier disparaissait, c'est que la tendance contrecarrée aurait trouvé ailleurs à se manifester, de façon moins apparente, mais pas plus inoffensive peut-être.

Les craintes irraisonnées, les rougeurs subites (phobies), les images obsédantes, les petites manies, comme de se ronger les ongles, de s'astreindre en marchant, en travaillant, en se couchant à des rites minutieux auxquels on attache on ne sait quelle signification superstitieuse, tous ces automatismes montrent le subconscient à l'œuvre. Beaucoup sans doute passent toutes seules, avec l'âge dit-on, en réalité grâce à la puissance curative spontanée de la nature. Mais beaucoup aussi sont l'indication d'un état de choses dont il vaut la peine de se préoccuper.

Parmi les perturbations d'origine psychique dont on n'a pas encore universellement reconnu la nature afin de leur appliquer un traitement approprié, citons le bégaiement. Il se rencontre presque toujours chez des enfants « nerveux », comme l'on dit, et l'on trouve sans peine chez eux d'autres symptômes, des phobies notamment, auxquelles accrocher une analyse. Notre compatriote M. Schneider, a publié dans la *Schulreform* une série de cas très intéressants.

Nous avons parlé d'enfants habituellement nerveux. Il n'est pas rare de rencontrer chez d'autres des crises passagères de nervosité se manifestant, par exemple, par une attitude générale de rébellion à l'égard de leurs parents ou de leurs maîtres. Babil, paresse, distraction, des enfants jusqu'alors « faciles » deviennent « impossibles ». On ne sait pas ce qu'ils ont. Il vaut la peine de les faire examiner par un psychanalyste. Le seul fait de trouver un confident qui s'informe avec sympathie de ce qui les préoccupe opère parfois une cure instantanée : ils avaient besoin d'un ami.

D'autres fois l'entretien permet de reconnaître avec précision ce qui tourmente l'enfant. C'est souvent une curiosité sexuelle.

J'interroge sur ses rêves, une fillette de 13 ans, qui est insupportable avec sa mère, et j'apprends au cours des associations qu'« une bonne, méchante, qui désobéissait à maman », lui a dit « de vilaines choses ». Elle lui a dit que les petits enfants venaient « d'un vilain endroit. » Cette révélation tourmente son subconscient. Elle écrit des compositions pour son plaisir, et m'en montre une. C'est l'histoire d'un nommé Medicos. J'en retiens le motif central. Son père

lui amène, pour être sa sœur, une enfant de sept ans, trouvée dans le désert, sur une plage lumineuse. — On le remarque, le conte transfigure la réalité en en prenant l'exact contre-pied : la famille s'accroît du fait du *père* qui *dans un très bel endroit* trouve une *enfant déjà grande*.

M. Gredig a publié récemment[1] la confession émouvante d'une enfant, fille naturelle, dont toute la conduite à l'école a été transformée à la suite d'un entretien sur ces sujets. L'entretien lui-même fut provoqué par le fait que la fillette avait arraché d'un livre d'histoire naturelle une page représentant un embryon humain. Elle avait été positivement tourmentée par la préoccupation de ses origines, dont nul ne lui avait jamais parlé avec tact et respect.

Le passage est facile de la nervosité et de l'insubordination à des symptômes plus graves, qui peuvent amener l'enfant devant les tribunaux : fugues, mensonges, vols.

Je n'affirme pas que tous les délits de cette nature soient d'origine subliminale ; dans nombre de cas un appel raisonné à la conscience claire de l'enfant se montre efficace, mais quiconque a eu affaire à des écoliers évoquera sans peine nombre de cas déconcertants où le motif de sa conduite restait obscur au sujet lui-même. Là une investigation conduite dans l'esprit de la psychanalyse peut rendre d'immenses services, ainsi que vient de le montrer Healy dans un livre très attachant[2].

Les fugues ont très souvent leur origine dans les souvenirs d'une enfance lumineuse : à la campagne, en pleine liberté, entouré d'affection, tel enfant a savouré alors un bonheur que la vie ne lui a plus procuré depuis. Il voudrait revivre cette félicité disparue et sans s'en rendre compte s'échappe de la ville pour s'arracher au présent.

Les mensonges, les vols surtout, à propos desquels la psychanalyse peut venir à notre aide, mériteraient une étude spéciale. Il suffit d'avoir constaté par soi-même l'extrême pauvreté des conseils que nous offrent les traités d'éducation morale et la pratique courante en matière de larcins d'écoliers pour saluer avec reconnaissance tout secours nouveau d'où qu'il vienne.

Dans certains vols d'enfants l'analyse découvre un acte ven-

[1] Schulreform, janvier 1920.

[2] William Healy, *Mental Conflicts and Misconduct*. Londres, 1919.

geur, un désir de réparation qui doit rétablir au profit du sujet un équilibre détruit par un acte d'injustice, réel ou supposé, dont il a été victime autrefois. On s'enquerra soigneusement des personnes au détriment desquelles l'enfant commet ses larcins.

D'autres, en plus grand nombre qu'on ne pourrait le croire, sont mystérieusement en rapport avec une curiosité sexuelle : l'objet volé symbolise, par sa forme, par exemple ou par son usage, ce qui hante l'esprit de l'enfant. Ou bien le petit vole à l'instigation de plus grands camarades qui ont pris un empire particulier sur lui en l'initiant à des connaissances troubles ; le souvenir l'en obsède et il ne peut les rencontrer sans que l'impulsion à voler s'empare de lui.

Il est temps de conclure. Nous le ferons en examinant rapidement ce qui pourrait être fait chez nous dès maintenant pour mettre l'éducation au bénéfice de la psychanalyse.

Partons des cas que nous avons considérés en dernier lieu. Healy, dont nous citions le livre, est directeur d'un institut psychopathique adjoint au tribunal pour enfants de Chicago. Rien n'empêcherait de créer dans nos grandes villes l'équivalent de cet institut : tout le commande au contraire. Un juge d'enfants devrait se faire une loi de ne jamais s'occuper d'un mineur sans le soumettre non seulement à une visite médicale, mais à un examen psychologique comprenant d'une part une détermination de son niveau mental et de ses aptitudes spéciales, et d'autre part une investigation de ses conflits subconscients. A Zurich, la création récente d'une *Beobachtungstelle,* sorte d'asile temporaire destiné, comme son nom l'indique, à observer les enfants moralement abandonnés, avant de statuer sur leur placement, a donné des résultats excellents [1]. A Genève les consultations médico-pédagogiques de l'Institut J.-J. Rousseau n'ont aucun caractère officiel, ni officieux, mais elles ont déjà rendu de précieux services. Comme à Zurich, les données de la psychanalyse y sont constamment mises à profit dans l'examen des enfants. Nous croyons qu'il y a

[1] Voir l'intéressant rapport de son directeur, M. Furrer, dans la *Revue de la Société suisse d'utilité publique.*

là un type d'institution à généraliser : elle serait d'une part régulièrement consultée par les organes officiels pour la protection des mineurs (tribunaux, tutelles, etc.), d'autre part elle s'ouvrirait librement à tous les enfants que leurs parents ou leurs maîtres jugeraient à propos d'y envoyer spontanément.

Quand nous parlons des institutions pour la protection des mineurs qui auraient leur profit à faire de la psychanalyse, nous pensons spécialement aussi aux orphelinats publics et privés dont la clientèle se recrute si largement dans des milieux à hérédité psychopathique chargée. Il serait extrêmement désirable que chacune de nos maisons d'orphelins eût à sa portée un conseiller psychologique compétent.

Et ceci nous amène à parler de l'intérêt qu'il y aurait à familiariser avec les idées directrices de la psychanalyse tous les maîtres d'école. Cela se fera naturellement dans les Ecoles normales et dans les Universités le jour où la psychologie aura pris dans la préparation des futurs instituteurs la place à laquelle elle a droit et quand ceux qui seront chargés de l'enseigner se seront pénétrés de l'idée que la psychologie ne s'apprend pas par les livres, mais par une étude concrète de la vie en nous et autour de nous. A l'Institut J. J. Rousseau nous avons d'emblée fait à la psychanalyse une place importante dans nos préoccupations. Nos élèves ont eu le privilège de suivre en 1913 le beau cours que M. Flournoy faisait sur ces matières à l'Université de Genève. Depuis, M. Ernest Schneider d'abord, Mlle Hélène Malan et M. Baudouin ensuite, leur ont, avec une compétence très particulière, donné un enseignement de psychanalyse. Plusieurs, nous le savons, en ont retiré un profit immédiat et personnel. Ayant éprouvé le bienfait d'une libération intérieure, ils sont tout préparés à la préconiser pour leurs futurs élèves.

Ce sont ces efforts qui ont inspiré à M. Pfister l'idée de développer à l'Institut J. J. Rousseau un cours complet pour la préparation d'éducateurs psychanalystes diplômés. Nous n'en sommes pas encore là, mais nous mettons ce que nous avons à la disposition de nos élèves.

Pour les maîtres déjà en fonctions, des cours de vacances peuvent être d'un réel profit. Ceux qu'organise chaque été la «Schweizerische Pädagogische Gesellschaft» sont tout pénétrés

de préoccupations psychanalytiques. C'est à ces cours qu'ont été données en 1916 les remarquables leçons de M. Pfister réunies en volume depuis. En 1919 j'ai eu le privilège d'assister au cours d'Oberried. L'après-midi qui y fut consacré à la discussion de certains cas difficiles d'éducation morale, est une des tout à fait belles séances auxquelles j'ai assisté. Dans une atmosphère de pleine liberté scientifique et de haut idéalisme, des instituteurs et des institutrices d'âges très divers apportaient chacun ses expériences encourageantes ou troublantes, MM. Pfister et Schneider puisant dans leur belle pratique de quoi les éclairer. J'ai souhaité pour la Suisse romande des rencontres du même genre.

On m'aura bien compris. Si je crois qu'il y a pour tous les éducateurs un grand profit à connaître quelque chose de la psychanalyse, je n'ai aucunement l'idée que tous les instituteurs soient appelés à entreprendre personnellement le traitement psychanalytique de ceux de leurs écoliers qui souffrent de conflits subconscients. Il faut, pour réussir comme psychanalyste, des qualités qui certainement ne sont pas départies à chacun.

Mais je crois aussi que, s'il est sage de prendre toujours l'avis d'un médecin au sujet d'enfants, même bien portants, pour lesquels la psychanalyse paraît indiquée, il serait absurde de vouloir remettre aux seuls médecins toutes ces rééducations. D'abord 'parce que les cas sont trop nombreux, parce que des séances de médecins seraient trop longues et trop coûteuses, parce que les docteurs au courant de la psychanalyse sont encore assez rares chez nous, enfin, — il me sera permis de le dire, — parce que même chez ceux-ci on ne trouve pas toujours le tact délicat, le souci de ménager les pudeurs alarmées, en un mot le respect de l'enfant et le haut idéal moral qui sont absolument indispensables pour mener une éducation à bonne fin.

Nous avons beaucoup parlé des services que la psychanalyse peut rendre aux éducateurs de langue française. Ceux-ci, en retour, pourront faire voir aux psychanalystes professionnels que pour tirer parti d'une descente dans les couches profondes du subconscient il n'est pas nécessaire de mettre de côté toute retenue. La langue crue et brutale, trop souvent dédaigneuse des plus hautes valeurs spirituelles, qu'ont adoptée

dans leurs travaux quelques-uns des chefs du mouvement, n'est pas la seule dans laquelle on puisse écrire sur ces matières. Les disciples de Flournoy, les lecteurs de Pfister et de Healy se convaincront qu'en aucun idiome la psychanalyse éducative n'est fatalement contrainte à « braver l'honnêteté ».

Il fallait bien avertir d'un mot au moins ceux qui s'attaqueront à la littérature du sujet, puisque cette étude aura peut-être pour effet d'y introduire ses lecteurs. Elle voudrait surtout les avoir incités à éprouver d'abord et directement sur eux-mêmes la fécondité intellectuelle et morale de cette méthode nouvelle.

20 juillet 1920.

PIERRE BOVET.

La méthode Montessori au Tessin.

Introduction.

Nous ne voulons pas faire ici un exposé détaillé de la méthode Montessori. Nous renvoyons ceux qui ne la connaissent pas encore à l'ouvrage de la doctoresse Montessori : « Les Case dei Bambini » (La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits). Traduction française de Mme H. Gailloud, éditée sous les auspices de l'Institut J.-J. Rousseau, à Genève.

Nous relèverons cependant les principes essentiels édictés par cette méthode d'éducation, principes qui sont loin d'être arbitraires, puisqu'ils sont le résultat de nombreuses expériences qui ont prouvé leur valeur.

« Nous avons pris pour base unique, dit Mme Montessori, la liberté des élèves. La méthode pédagogique de l'observation a pour base la liberté de l'enfant. Or, qui dit liberté dit activité.

» Ce principe est difficile à comprendre pour les tenants de l'école usuelle. Comment obtenir de la discipline dans une classe d'enfants libres ?

» Selon notre idée, la discipline, fondée sur la liberté, doit nécessairement être active. On ne peut pas dire qu'un individu soit discipliné parce qu'on l'a rendu artificiellement immobile comme un paralytique, et silencieux comme un mort ; celui-là est un être annihilé et non discipliné.

» Nous appelons discipliné celui qui peut disposer de sa personne, et qui, dès lors, est maître de lui-même quand il s'agit de suivre une règle de vie.

» Une pareille discipline active n'est pas facile à comprendre

ni à obtenir, mais elle contient un très noble principe éducatif, bien différent des moyens de coercition employés jusqu'ici.

» Il faut à la maîtresse une technique spéciale pour conduire l'enfant sur cette voie de discipline, où il devra marcher toute la vie, en avançant vers la perfection. En apprenant à se mouvoir et non à rester tranquille, l'enfant se prépare non à l'école mais à la vie. Il prend l'habitude de la correction.

» La liberté doit avoir pour *limite* l'intérêt collectif, et pour *forme* ce que nous appelons l'éducation des manières et des actes. Nous devons donc interdire aux enfants ce qui peut offenser les autres ou leur nuire, et ce qui a un caractère d'impolitesse ou de grossièreté. Toute autre manifestation, quelle qu'elle soit, mais revêtant un but utile, doit être non seulement permise, mais encore observée soigneusement.

» Nous ne pouvons supposer quelles auraient été les conséquences d'un acte spontané arrêté brusquement, lorsque l'enfant commençait à peine à agir ; nous avons peut-être interrompu la vie elle-même. L'humanité, qui se manifeste avec ses splendeurs intellectuelles durant les belles années de la première enfance, devrait être respectée avec une vénération presque religieuse. Le seul acte éducatif vraiment utile sera celui qui aidera le complet épanouissement de la vie.

» Pour arriver à ce but, il est nécessaire d'éviter rigoureusement d'arrêter des mouvements spontanés ou d'imposer des actes de sa propre volonté. Il faut excepter pourtant le cas où l'enfant voudrait se livrer à des actions mauvaises ; celles-ci devront être étouffées. »

Dans les Case dei Bambini, on assure donc aux enfants la liberté, le développement spontané ou, pour mieux dire, l'auto-éducation ; l'ambiance et le matériel dont les enfants ont la pleine et libre possession, ont été créés dans ce but. Il faut alors à la tête de ces maisons d'éducation un nouveau type de maîtresse :

« Au lieu de parler elle doit apprendre à être silencieuse, au lieu d'enseigner elle doit observer ; à la place de cette dignité orgueilleuse et qui voulait paraître infaillible, elle doit se revêtir d'humilité. » (Auto-educazione : « La maestra. »)

Et voilà bien de quoi bouleverser tout le système de l'école traditionnelle et effrayer tous ceux et toutes celles qui ont fait,

de la discipline autoritaire et du nivellement des intelligences, des dieux auxquels ils sacrifient, inconsciemment le plus souvent, un nombre incalculable de petites individualités.

Aussi, quand on parle d'appliquer la méthode Montessori à l'école officielle, on risque fort de passer pour anarchiste. Arrêter les rouages d'une organisation plus que séculaire, et les faire tourner en sens inverse, ce n'est pas une sinécure, et cela ne se fait pas en un jour. Il faut du courage, de la persévérance, de la patience, du tact aussi pour ne pas froisser des susceptibilités et risquer ainsi de compromettre ou de retarder le progrès de la réforme. Il faut encore et surtout la foi solide dans l'idéal que l'on s'est proposé.

Historique.

Il s'est trouvé au Tessin une personne qui réunissait toutes les qualités et tous les talents que nécessitait une entreprise de ce genre, et j'essayerai de montrer comment elle y a réussi.

Il y a une dizaine d'années, Mlle *Teresina Bontempi*, déjà inspectrice des écoles enfantines tessinoises, participait, à Milan, au Congrès féminin d'activité pratique (Attivita pratica feminile). Elle assista à une conférence qu'y donnait la D^sse^ Montessori sur les Case dei Bambini, et en fut si intéressée qu'elle se rendit ensuite, sur l'invitation de Mme Montessori, à Rome, pour s'initier à la méthode dans les Case dei Bambini des quartiers les plus déshérités de la ville.

Puis, Mlle Bontempi suivit encore un cours que donna Mme Montessori en Ombrie, à Città di Castello.

De retour au Tessin, Mlle Bontempi proposa immédiatement l'introduction de la méthode Montessori dans les écoles enfantines déjà existantes. Elle fut appuyée, dans la réalisation de son grand projet, par le chef du Département de l'Instruction publique, qui était alors M. le conseiller d'Etat Evaristo Garbani-Nerini, avocat, et ensuite par le chef actuel de ce même Département, M. le conseiller d'Etat Carlo Maggini.

Pour permettre aux maîtresses des écoles enfantines de s'initier à la méthode, elles furent appelées à suivre à Bellinzone un cours d'un mois, donné par Mlle Bontempi. Les exercices pratiques furent exécutés à l'Asilo infantile de la ville.

Pendant le cours de l'année, dans ses visites aux Asili, Mlle Bontempi put se rendre compte de la façon dont elle avait été comprise.

Puis, pendant deux ans encore, ces mêmes maîtresses revinrent à Bellinzone, chaque fois pour un cours d'un mois. Entre temps, elles purent confronter les théories entendues avec l'application pratique dans leurs Asili, et faire part ensuite de leurs expériences à ce sujet. A la suite d'un examen, qui clôtura le dernier cours, elles obtinrent leur diplôme de directrice d'Asili d'Infanzia.

Pendant les années suivantes, on institua un cours de deux ans consécutifs, au bout duquel les participantes étaient diplômées. Mais c'est le premier mode de faire qui porta les meilleurs fruits et c'est celui qui sera adopté désormais. En attendant leur diplôme, les candidates entrent dans les Asili comme assistantes ou suppléantes.

A l'heure actuelle, elles suivent à leur choix des cours à l'Institut privé de Santa Maria ou à l'Asilo de la ville, qui fut érigé par le gouvernement en Ecole modèle cantonale pour les études de maîtresses dans les Asili d'Infanzia.

Mlle Maria Valli, qui dirige cette école modèle, fut une des premières élèves de Mlle Bontempi. Elle compléta ses études à Milan, dans les Case dei Bambini de la Société Umanitaria, et donne maintenant aussi une partie des cours.

Organisation.

Forcément, l'organisation extérieure des Case dei Bambini ne pouvait être la même au Tessin, pays agricole, que dans les grandes agglomérations urbaines d'Italie. L'essentiel était d'adopter les principes, l'esprit.

Le matériel, le mobilier très coûteux, ne purent être acquis partout à la fois. Plus d'une commune s'est ingéniée à faire fabriquer elle-même une partie du matériel. Beaucoup de maîtresses ont travaillé aussi à enrichir la petite collection mise à leur disposition. La bonne volonté de tous aidant, on arriva à faire triompher, un peu partout, l'idée de la maison des petits, aménagée pour eux, indépendante de l'école des plus grands.

Ces charmants Asili d'Infanzia sont maintenant au nom-

bre de quatre-vingt-cinq [1]. Quelques-uns sont encore bien pauvres et ont élu domicile dans une chambre d'une maison du village, mais avec le temps les deniers viendront pour construire la maisonnette. Mais que de palais aussi ! Je pense ici à l'Asilo de Mendrisio, bâti un peu au-dessus de la gare, dans un site merveilleux, abrité d'un côté par un amphithéâtre de montagnes et, de l'autre, dominant les collines et les vallées qui descendent vers la plaine lombarde. Cet Asilo a eu des parrains généreux qui lui ont permis de s'installer d'une façon tout à fait princière. Rien n'y manque ; le hall immense, les salles spacieuses, le réfectoire, la cuisine avec installation moderne au gaz, la chambre de bains, la belle terrasse où les enfants vont s'ébattre. Sa situation, à l'écart de la grand'route, un peu en dehors de ville, lui assure la tranquillité et l'air salubre pour les petits qui lui sont confiés.

Je pense aussi à l'Asilo de Solduno, qui ouvre ses fenêtres sur le magnifique panorama du lac Majeur Et tant d'autres encore de ces maisons coquettes, au milieu de leur jardin fleuri, où accourent chaque matin une troupe de joyeux bambins pleins de vie et de santé. Dans presque toutes les vallées, sur les rives du lac de Lugano et du lac Majeur, auprès du village groupé autour de son gracieux campanile, comme dans les villes, on a su faire une place pour les tout petits, afin qu'ils puissent s'épanouir librement à l'air pur et au soleil, loin des dangers de la rue et de l'abandon où ils sont souvent laissés.

Beaucoup de parents commencent à comprendre ce que l'Asilo a fait pour leurs petits. Plus d'une mère qui a vu dans quelle atmosphère paisible, dans quel milieu d'ordre et de propreté on élevait son enfant, n'ose plus lui offrir un intérieur désagréable où retentissent les cris, les gronderies, les disputes. Il est bon que les parents aient l'occasion de s'intéresser à l'éducation donnée à leurs enfants.

Là, je noterai une des manifestations de la vie des Asili de

[1] Avec 98 maîtresses, 38 aides, 1646 élèves garçons, 1722 élèves filles, total 3368 élèves. Les uns n'ont qu'une quinzaine d'élèves, la plupart de 15 à 30 ; quelques-uns comptent 40 élèves et plus sous la direction d'une seule maîtresse. En général quand le chiffre de 35 est dépassé, il y a une aide. Chiasso n'a pas moins de 140 élèves avec 3 maîtresses et 2 assistantes ; Balerna 137, avec 2 maîtresses et 2 assistantes ; Lugano 175, avec 2 maîtresses et 2 assistantes.

village, où chaque année, avant que les plus grands passent à l'école primaire, on organise une petite fête, à laquelle assistent les autorités, le Comité de patronage, les bienfaiteurs de l'Asilo et souvent l'inspectrice, et où sont conviés tous les parents des enfants.

Je garde vivant devant mes yeux le spectacle qu'offrait la plage de Melide le jour de la fête de son Asilo, par un bel après-midi de juillet. On y avait transporté tout le mobilier et le matériel de la maisonnette. Les petits s'étaient installés dans leurs minuscules fauteuils, et tout le village était venu se grouper autour d'eux. Les papas, les mamans, les jeunes, les vieux, personne ne manquait. Les grands frères avaient même grimpé sur les arbres voisins, pour mieux voir les petits faire ce qu'ils appellent pompeusement leurs examens.

Et la représentation commence. Fillettes et garçons mettent d'abord leurs tabliers d'école, pour faire voir qu'ils sont capables de se boutonner eux-mêmes. Les plus grands aident les plus petits quand ils n'y arrivent pas tout seuls. Puis ils chantent, récitent des poésies, se livrent ensuite à leurs occupations, comme en un jour ordinaire, à l'aide du matériel. Ils montrent tout ce qu'il savent faire : les plus grands écrivent ou résolvent des questions d'arithmétique qu'ils se posent eux-mêmes. Puis l'inspectrice leur adresse quelques questions. Et tout se termine par une collation, offerte aux enfants par leurs « benefattori ».

Ceci ne rentre pas dans le programme des Case dei Bambini, car ce jour-là l'enfant est en vedette, au lieu de se concentrer dans son travail, seul en face de lui-même. Mais cela n'arrive qu'une fois par an. Et les manifestations de ce genre sont nécessaires pour intéresser les parents à l'œuvre que l'on accomplit à l'Asilo. Ils se rendent compte de ce qu'ils doivent à cette œuvre, ainsi qu'à la maîtresse qui la dirige.

En général, les enfants entrent à l'Asilo à trois ans et y restent jusqu'à six ans, âge où ils entrent à l'école primaire ; mais à beaucoup d'Asili, on a annexé encore les élèves de première année primaire. Quand ils en sortent, ils ont franchi les plus grandes difficultés que demande la vie scolaire : la conquête de la lecture et de l'écriture. Ils se meuvent avec aisance dans le monde des chiffres ; et tout cela ils l'ont acquis joyeusement, librement ; ils sont conscients de leurs

forces et savent les faire agir indépendamment de la volonté d'autrui.

Mais lorsqu'ils sortent de l'Asilo à six ans, ils savent déjà lire et écrire, ils parlent correctement; en arithmétique, les deux premières dizaines n'offrent plus de mystères pour eux. L'usage du matériel Montessori a tellement affiné leurs sens et développé chez eux l'observation, qu'arrivés à l'école primaire, ils ont toutes les portes ouvertes pour laisser pénétrer en eux, sans difficultés, de nouvelles connaissances. Aussi, les maîtres des écoles primaires se félicitent-ils des élèves qui leur arrivent des Asili, où la méthode a été bien comprise et bien appliquée.

« Mais encore, — dit la doctoresse Montessori, — pour de pareils élèves faudrait-il créer des écoles primaires dignes de les guider ultérieurement dans la vie, des écoles édifiées sur le respect de la liberté et de toutes les manifestations spontanées ».

A ce propos, nous parlerons plus loin des trois essais qui ont été faits dans les classes primaires du Tessin, à l'Institut de Santa Maria de Bellinzone, à Muzzano, et à Osogna.

Pour préciser mieux l'œuvre d'éducation autant que d'instruction poursuivie par les Asili d'Infanzia, je me permettrai de pénétrer dans la vie intime de deux d'entre eux; l'un en ville, à Bellinzone, l'autre à la campagne, à Caneggio.

L'« Asile modèle » de Bellinzone.

« O gracili inni, un po' striduli, come di grilli, un po' rochi, come di cicale, un po' ronzanti, come d'api, inni che sentono di terra, di foglie e di guazza. O placido « Asilo, » dove ogni famiglia ha un suo piccolo cuore che batte in armonia con altri piccoli cuori; o luogo dove, come fanno i passeri, vanno all' albergo tutte le anime del villaggio[1]. » G. Pascoli.

Ces paroles, encadrées dans le vestibule de l'Asile modèle de Bellinzone, caractérisent bien cette atmosphère d'amour et

[1] (O gracieuses chansons, un peu stridentes, comme celles des grillons, un peu rauques, comme celles des cigales, un peu bourdonnantes, comme celles des abeilles, chansons qui sentent la terre, les feuilles et la rosée. O tranquille Asilo, où chaque famille a un cœur qui bat en harmonie avec d'autres petits cœurs. O maisonnette où, comme font les passereaux qui se blottissent dans leur nid, vont se réfugier toutes les âmes du village.)

de bien-être qui enveloppe tous les bambins de trois à six ans, confiés aux soins de la signorina Valli, directrice de cette maison des petits. Elles disent encore toute la joie de vivre qui éclate, plus bruyante ou plus douce, suivant les tempéraments et les heures de la journée, mais réelle et sincère chez tous ces petits enfants qui ont pu, comme autant de fleurs, s'épanouir librement dans l'air pur et le soleil.

C'est joli de les voir arriver le matin, leur petit panier à la main, les uns seuls, d'autres accompagnés d'une sœur ou d'une maman. Ils ont de petits airs de propriétaires quand ils ont franchi la grille et qu'ils suivent l'avenue, longeant le grand parc ombragé qui s'étend devant l'Asilo. Ils pénètrent dans le grand hall, où ils se débarrassent de leurs effets, puis vont dans la cour plantée de marronniers, derrière la maison, où les attendent Mlle Valli et son assistante. Ils vont saluer leurs maîtresses, puis restent là à se raconter des histoires, à jouer, à observer tous les petits insectes qui courent entre les pierres ou grimpent sur le tronc des arbres, s'occupant de mille petits riens qui les intéressent, jusqu'à ce que tout le monde soit arrivé.

Ils rentrent alors dans le hall à la file indienne en chantant, puis, dès que l'inspection de propreté est faite, ils pénètrent tout doucement dans leurs salles de travail, deux pièces spacieuses, bien éclairées, meublées de chaises et de tables minuscules et légères. Le long des parois, des armoires basses, à la portée des enfants, contiennent, les unes le matériel et les autres des casiers, où chaque bambin dépose ses cahiers et ses feuilles de dessin ou d'écriture.

Une fois que tous ont trouvé leur place, un grand silence s'établit, silence absolu, impressionnant, qui dure deux ou trois minutes, puis la maîtresse a un moment de conversation avec les enfants. Elle leur raconte une histoire qu'ils commentent, allongent, modifient au gré de leur fantaisie. Quand leur imagination est satisfaite, et que tous les faits qui ont passé devant leurs yeux sont allés se loger dans le casier des souvenirs, leur besoin d'activité se réveille. Et dans la salle où, tout à l'heure, chacun était tranquillement et confortablement assis dans sa petite chaise de bébé, on dirait qu'une fée est entrée et a touché de sa baguette tous ces petits enfants, donnant à chacun un ordre spécial. Les uns

vont prendre les jeux des formes, des couleurs, des cylindres; d'autres, leurs cahiers de dessin ou d'écriture. Ils se sont déplacés gentiment, sans désordre, sans confusion, et les voilà *tous* en train de travailler, librement, c'est vrai, mais avec cette liberté qui ne sent rien du caprice, et qui montre chez chaque individu la capacité de faire un effort, de prendre une décision, sans que personne l'y ait poussé. La maîtresse va de l'un à l'autre, aidant celui-ci, encourageant celui-là, sans bruit, presque sans paroles. C'est dans la création de cette atmosphère laborieuse, autant que calme et sereine où l'on ne sent rien de la contrainte, que réside tout l'art et le plus grand effort d'une maîtresse qui a compris l'esprit de la méthode Montessori et s'en est pénétrée. Ce n'est pas toujours facile; quelques pages du journal de Mlle Valli, que je citerai plus loin, en feront foi.

Mais retournons à nos petits. Chacun reste à son travail aussi longtemps qu'il lui plaît; quand il est fatigué, il met ses affaires en place et va au jardin. Pourtant, la plupart d'entre eux sont encore occupés quand sonne la cloche de midi. Tout est mis en ordre et les enfants se réunissent dans le hall; ensuite, à la file indienne, ils entrent dans le réfectoire. Là aussi on croirait entrer dans le royaume de Lilliput. Tout y est resplendissant de propreté, comme du reste dans tous les autres locaux de l'Asilo. De longues tables basses, de toutes petites chaises sont placées le long des parois. Une autre table plus haute, pour les maîtresses, fait face à celles des enfants. Pendant la matinée, les petites mains de quelques fillettes ont travaillé dans le réfectoire et aussi à la cuisine. Les unes ont étendu sur les tables les belles nappes blanches, mis le couvert, sans oublier de placer un vase à fleurs bien au milieu de chaque table. D'autres sont allées aider à la cuisinière à éplucher les légumes cueillis dans le jardin de l'Asilo.

Maintenant la bonne soupe fume dans les assiettes et chacun se régale; puis on vide le contenu des paniers qui ont été plus ou moins bien garnis, suivant les moyens ou la bonne volonté des mamans. Mais tout est bien vite égalisé et c'est touchant de voir combien la solidarité est naturelle à tous ces petits cœurs d'enfants.

Après le dîner, toute la bande joyeuse se disperse dans le

jardin, sous les grands sapins, dans les buissons, sur l'herbe, et c'est un gazouillement heureux qui vient réveiller le grand parc solitaire. Que de découvertes sans nombre ils font là, dans le monde des plantes et des insectes, des formes et des couleurs; tous ces petits savent lire dans le grand livre de la nature; leur sens d'observation est développé à tel point que rien ne leur échappe, et que le phénomène le plus insignifiant à nos yeux a de grandes choses à leur révéler.

Souvent il prend envie à l'un ou à l'autre d'entre eux de se mettre au travail; alors il va dans la salle et prend lui-même sa petite table pliante, l'installe à l'endroit qu'il lui plaît, retourne chercher sa chaise, son cahier et commence à écrire ou à dessiner. Et ainsi le moment du départ arrive, sans qu'on sache comment les heures se sont envolées.

Naturellement, ceci n'est pas un programme fixe, il varie suivant la saison, le temps, les circonstances, les événements. Il me souvient d'une matinée qui se passa tout entière à examiner une chenille énorme que les enfants trouvèrent sous les marronniers de la cour. Une autre fois, c'est une promenade qui remplira un après-midi. Mais, quelle que soit la série des occupations auxquelles les enfants se sont livrés, à la fin de chaque journée un pas de plus a été fait dans le sens du développement autant intellectuel que moral; chaque bambin s'avance ainsi, heureux et libre, dans la conquête de l'inconnu.

Voici maintenant quelques fragments du journal de l'Asile modèle de Bellinzone [1], où Mlle Valli fait part de ses observations et de ses préoccupations, révélant ainsi quelle est la tâche d'une maîtresse, dans l'école moderne, inspirée des principes montessoriens.

20 septembre 1917. — (Début de l'année scolaire.) Trente enfants. Quelques larmes qu'une parole ou un sourire font bien vite dissiper. De longs regards se promènent avec ahurissement le long de ces murs qui doivent paraître immenses aux nouveaux venus. Courses bruyantes de quelques enfants qui ont déjà fréquenté l'Asilo l'année dernière. Les pleurs obstinés, tantôt lamentables, tantôt rageurs de deux petits garçons, Orlando et Carletto, dominent tout le reste. Aucune

[1] Une partie de ce journal a été publiée dans l' « Adula », organe tessinois de culture italienne, rédigé par Mlle Bontempi.

caresse, aucune promesse, aucun amusement ne réussit à les calmer.

Enfin j'arrive à entraîner Orlando dans la salle de jeux. Je touche légèrement quelques notes à l'harmonium ; il atténue lentement le ton de ses pleurs, puis cesse tout à fait et se met à écouter. Peu à peu il s'approche, me regardant encore un peu craintivement. Je lui souris, il se sent encouragé, pose ses petits doigts sur les touches, me regarde, souriant à moitié; une dernière larme brille encore dans ses yeux noirs; je me retire peu à peu, alors il se met à jouer.

Au bout d'un moment, il fait entendre un rire heureux et me dit : « Vois-tu, je peux, ce n'est pas toi qui joues, c'est moi ! » Je me retire encore. Il se met à battre des mains, ravi de sa découverte. « Comme à l'église, c'est juste comme je l'ai entendu à l'église ! » Il avait probablement produit en jouant une certaine gradation de notes, comme on en entend quelquefois résonner sous les voûtes de certaines églises, à la fin d'un accord. La comparaison était exacte. Et il ne pleura plus. L'autre, Carletto, fut inconsolable, si bien que je fus obligée de le renvoyer à la maison et de prier sa maman de le ramener une autre fois.

Il revint l'après-midi ; je le conduisis dans la salle de travail, où quelques enfants étaient occupés et assez silencieux. Ce milieu doit avoir produit sur lui une impression agréable, car il commença à s'intéresser à ce qui se passait autour de lui et ne pleura plus.

21 septembre. Plus de larmes, heureusement, ce matin. Orlando, je m'en aperçus, fit un immense effort pour ne pas pleurer, et il y réussit, et quand je dis : « Voilà Orlando qui sait jouer comme à l'église », il vint se mettre tout près de moi. Mes paroles doivent lui avoir rappelé la joie qu'il avait éprouvée hier. Il me fixa d'un long regard ému et retourna seul à l'harmonium, où il resta près d'une heure.

24 septembre. Carletto pleura encore avec rage ce matin, se retournant contre moi pour me frapper. Quelques enfants, témoins de la scène, me supplièrent de le renvoyer.

Je le portai au bureau, où nous étions seuls et je lui dis sévèrement, mais calmement, le regardant dans les yeux : « C'est vilain de te conduire comme tu le fais, c'est très vilain, comprends tu ? » Je ne sais pas encore ce qui l'impressionna

au point de réussir à le calmer immédiatement : peut-être ma façon de lui parler, peut-être l'austérité du petit bureau, en comparaison des autres salles, peut-être encore le regard avec lequel je le fixai longuement.

Un peu plus tard, un enfant, voyant Carletto près de moi, me dit : « Mais tu ne te souviens plus qu'il t'a frappée ? » Et il resta là à nous regarder alternativement, comme s'il ne pouvait arriver à comprendre que je pusse l'avoir déjà oublié.

28 septembre. Cette fois personne ne pleure plus pour venir à l'Asilo et nous en sommes tous heureux. Il paraît que Cattomio dit un jour à sa maman : « Tu sais pour commencer, il y avait quelqu'un qui pleurait toujours à l'Asilo, alors la maîtresse lui a dit quelque chose *tout doucement* — elle ne crie jamais — et les enfants ne pleurent plus. Maintenant, ça va très bien.

3 octobre. Pendant les heures de travail, on peut déjà remarquer quelques manifestations d'ordre, de discipline, qui rendent l'atmosphère plus calme. Et tous travaillent volontiers, avec peu de constance encore, il est vrai, dans certains exercices. Les jeux sensoriaux attirent pour le moment les enfants comme nouveauté, comme jouets. Quelques-uns, pourtant, commencent à se fixer sur les formes géométriques (incastri) et les longueurs.

Cattomio me dit ce matin : « Ce serait plus beau s'il y avait du silence ! » C'est lui-même qui le sent et le désire. C'est étrange, car on m'avait dit que c'était un enfant rebelle, indiscipliné ; je le trouve, au contraire, délicat, attentif, sensible à la beauté, à la tranquillité.

4 octobre. On réussit à obtenir de l'ordre dans certaines petites choses extérieures : pour sortir de la salle, pour aller au réfectoire, pour transporter les objets. A l'heure des repas également, il n'y a plus ce désordre et cette prise d'assaut des tables, comme cela arrivait les premiers jours. Cela fait plaisir aux enfants de nous voir manger avec eux. J'en ai vu quelques-uns se confier leur étonnement et aussi leur joie, à ce propos ; et j'en ai vu d'autres observer nos moindres gestes et chercher à nous imiter.

5 novembre. Il m'arrive souvent de devoir sortir pendant que les enfants sont tous occupés à quelque travail. Je rentre et je les retrouve tels que je les ai laissés, comme s'ils ne

se souciaient pas plus de ma présence que de mon absence. Cela me fait un grand plaisir, non pas tant à cause du fait que la discipline s'est développée chez mes petits, mais bien plus à cause de l'indépendance qu'ils ont acquise envers moi. Ils sont absolument détachés de moi, seuls devant des faits, devant les expérienees de leur travail, devant tout ce qui est pour eux la vie et la connaissance de la vie.

C'est ce que je voulais, c'est à cela que tendait le plus sincère effort de mon œuvre ; faire en sorte que ma personnalité soit sentie le moins possible de ces petites personnalités naissantes, qui se développent jour après jour autour de moi.

6 novembre. Ce matin arrivait pour la première fois à l'Asile une pauvre petite fille, toute en désordre, tant sur ses vêtements que dans ses manières. Une de ses petites voisines, qui l'accompagnait, ne put me donner aucun renseignement sur ce qui regardait sa famille. Pendant les heures de travail du matin, elle ne s'intéressa à aucun jeu, mais dérangea tout le monde par son va et vient continuel, et par le bruit qu'elle faisait en frappant toujours sa chaise contre la table.

Les enfants l'observèrent, stupéfaits d'abord qu'une fillette aussi grande pût avoir une telle conduite, et fâchés aussi du dérangement qu'elle causait. Ils me prièrent plusieurs fois de la renvoyer, et cela me fut difficile de les convaincre qu'elle comprendrait plus tard combien c'était plus agréable quand il y avait de l'ordre et du silence pour travailler. Plus d'une fois, une fillette lui mit quelque chose sur sa table, pour attirer son attention en l'occupant. Nous ne réussîmes pas davantage à la faire rester dans la salle de jeux, où elle ne nous aurait du moins pas dérangés. A la fin, je lui donnai moi-même le jeu des cylindres, espérant qu'au moins elle le regarderait. Elle renversa d'un coup la table et se mit à rire d'une façon insensée quand elle vit les cylindres rouler sous les pieds de ses camarades, qui la regardaient d'un air à la fois méprisant et compatissant. Sans rien dire, je me mis à ramasser les cylindres, quand Livio me dit : « Non, signorina, c'est elle qui doit les ramasser et non pas toi ! » Je répondis à Livio qu'Anna ne savait pas encore que celui qui faisait du désordre devait le réparer. Erica me regarda avec son bon sourire et me dit : « Pauvre signorina ! » Elle sentait que cela me faisait mal de voir Anna si indisciplinée intérieurement autant

qu'extérieurement et me croyait peut-être impuissante à obtenir d'elle ce que j'avais obtenu des autres.

7 novembre. En voyant arriver Anna à l'école ce matin, les enfants vinrent me dire : « Tu ne dois plus la prendre avec nous, elle est trop vilaine. » Je leur répondis que quand je l'aurais bien lavée elle serait belle. Carmen ajouta simplement : « Oh non ! tu sais, aussi après, elle sera vilaine ! »

Je fis laver la pauvre petite et cherchai à arranger un peu ses vêtements. Elle se laissa faire, se contentant de rire toujours de ce même rire stupide, et en même temps elle avait l'air d'avoir un peu peur de ce que je lui faisais. Plus tard, elle revint dans la salle de travail et recommença comme hier à déranger ses camarades, et à se balancer entre les tables.

Elle ne sentit même pas le silence que nous fîmes ensemble, et ne s'intéressa à aucun des exercices d'ordre collectifs.

26 novembre. Anna s'attache à moi très fort, maintenant, et j'en suis heureuse. Elle m'attend avec impatience le matin, mais elle voudrait être seule auprès de moi.

Je suis sûre que sous ses apparences grossières, il existe un fonds de bonté et de sensibilité. Si je lui caresse les cheveux, elle me laisse faire en fermant un peu les yeux. Et quand j'arrête, elle me prend la main et la serre à me faire mal. Rien ne la rend aussi heureuse que quand je lui aide et quand je lui montre comment on fait pour faire bien sa toilette. Diverses raisons me portent à croire que ce n'est pas précisément le besoin d'être propre et de faire des exercices de vie pratique qui lui plaît, mais je crois, au contraire, que c'est le fait de se voir l'objet de petits soins, de petites attentions de ma part, qui la rend heureuse.

15 janvier 1918. Grâce aux exercices d'acoustique de ces jours derniers, les enfants saisissent exactement la différence entre un bruit et un son, sans intervention aucune de ma part.

Il me semble noter aussi une attention spéciale pour tous les phénomènes auditifs qui se révèlent autour d'eux. Et ceci contribue merveilleusement à rendre mes petits plus silencieux et plus attentifs à leurs mouvements, parce qu'ils sentent une discordance dans chaque bruit produit par un mouvement désordonné ou un choc brusque d'objets que l'on déplace.

Carmen me dit ce soir, après avoir fait plusieurs fois l'exer-

cice avec les sonnettes : « Le son est presque toujours beau, et le bruit presque toujours vilain ! » Elle est très sensible à tout ce qui est beau et harmonieux, et a une perception sensorielle des plus affinées.

30 janvier 1918. Il arrive souvent, parmi les enfants, des faits comme le suivant : L'un d'eux donne spontanément à son camarade un objet qui lui appartient. Au bout d'un moment, il le regrette et désire le ravoir. Celui qui a reçu le cadeau se refuse à le rendre, et il s'ensuit une discussion parfois très vive. Généralement, les enfants s'en remettent à moi pour trancher le différend. J'exige que le donateur laisse l'objet à celui à qui il en fait cadeau. Je veux que l'enfant s'habitue à ne pas se dédire si facilement et apprenne à réfléchir sur les conséquences de ses actes.

— Tu le lui as donné, maintenant il est à lui, et ce n'est pas juste de le lui reprendre.

Presque toujours, l'enfant comprend cette simple logique. Ce matin, pourtant, ce ne fut pas le cas. Livio voulait absolument que Franco lui rendît une statuette qu'il lui avait donnée, et aucun de mes raisonnements ne réussit à le convaincre qu'il était dans son tort. Mon « juste » et « injuste » ne touchaient pas et je dus avoir recours à un autre expédient. Je profitai d'un moment où Livio était seul et occupé d'autre chose. Je lui dis de me rendre le cahier que je lui avais donné la veille et qui l'avait rempli de joie.

— Pourquoi ? me demanda-t-il ahuri.

— Ainsi, parce que j'aimerais bien le ravoir pour moi.

— Oh ! mais maintenant tu me l'as donné, il est à moi.

J'avais fait semblant de parler sérieusement et j'ajoutai :

— C'est vrai, maintenant il est à toi ! parce que je te l'ai donné.

Et lui, pour mieux saisir ma pensée, dit :

— Et quelque chose qu'on a donné, on ne peut pas le reprendre.

— C'est sûr, toi aussi, quand tu donnes quelque chose à Carletto, à Lina ou à Franco, tu le lui laisses, c'est juste.

Il réfléchit un moment à mes dernières paroles, et tout à coup, comme si la lumière d'une révélation nouvelle était entrée en lui, il dit d'un accent de profonde conviction :

— Oh ! oui, c'est vrai, la statuette est à lui.

L'Asilo d'Infanzia de Caneggio (Vallée de Muggio).

Après avoir essayé de montrer comment pouvait être comprise l'activité d'une « Casa dei Bambini » dans une ville, il faudrait être peintre, poète, ou écrivain de talent, pour rendre tout le charme de la vie d'une maison des petits, transportée dans le cadre champêtre de Caneggio, au sein d'une population tout à fait rustique.

Cet Asilo a été confié à une des premières élèves de Mlle Bontempi, Mlle Assunta Durini, qui a su saisir l'essence des principes montessoriens et les adapter à son milieu. Je suis heureuse de pouvoir aujourd'hui rendre hommage à l'œuvre admirable, qu'elle a accomplie là, loin du monde, dans le silence et la modestie, mais qui, une fois connue, pourra servir d'exemple et d'encouragement à beaucoup.

C'est avec un plaisir toujours renouvelé que je fais chaque année un pèlerinage à travers cette vallée de Muggio, si pittoresque et si riante sous son ciel du Midi, pour arriver à Caneggio, appuyé au flanc de la montagne, et dont les maisons se groupent, serrées autour de son beau campanile.

Tout dort, semble-t-il, dans « l'Asilo », situé un peu au-dessous du village. J'ai traversé le jardin fleuri qui entoure la maisonnette et suis entrée dans le vestibule où les petits ont laissé leurs effets, et où sont alignés, le long d'une paroi, leurs minuscules « zoccoli », dont quelques-uns ont déjà l'air bien fatigués.

J'ouvre la porte de la salle, dans laquelle entrent à flots l'air pur et la lumière. Partout des fleurs : sur les fenêtres, sur les armoires, sur le poêle, sur la table de la maîtresse, sur toutes les petites tables des enfants. Dans un angle de la pièce, une cage où chantent deux canaris. Et là, parmi les oiseaux et les fleurs, une vingtaine de petits garçons et fillettes sont en train de dessiner, de lire, d'écrire, de jouer. Comme ils ont l'air heureux !

Mais ils s'aperçoivent que quelqu'un est entré, et ils quittent tout pour venir m'offrir une chaise, me demander comment je vais, etc. Puis, quand ils me voient bien installée, ils retournent à leur travail. Ils n'y restent pas toute la matinée, car ils sont propriétaires, non seulement d'une belle maison, les petits enfants de Caneggio, mais aussi d'un grand jardin,

qui leur donne beaucoup à faire. Alors, les uns après les autres, ils sortent, chaussent leurs petites semelles de bois et se dispersent parmi les fleurs. Il faudrait pouvoir être partout à la fois, pour voir et pour entendre tout ce que leur disent les arbres et les fleurs, les insectes et les oiseaux.

Je n'oublierai jamais la petite Martina, âgée d'à peine quatre ans, assise par terre près d'un superbe pot de géranium, admirant les magnifiques bouquets de fleurs écarlates, dont il était couvert. Elle avait l'air d'entendre quelque chose de très doux, qui la faisait sourire un peu. Puis, de sa petite main potelée, elle caressa légèrement les beaux pétales veloutés, se leva et, avant de partir, déposa un baiser sur les belles fleurs qu'elle ne quittait qu'à regret.

Je vois encore un autre groupe de petits, entourant un splendide lys martagon qui s'était ouvert le matin même. Aucun d'eux ne le toucha, ils étaient là, presque en adoration, retenant leur souffle, pour ne pas ternir l'éclat de la fleur merveilleuse.

C'est que les enfants de Caneggio cultivent eux-mêmes leur jardin, avec l'aide de leur maîtresse naturellement. Ils en connaissent chaque plante, savent vous dire le nom de toutes les fleurs, en suivent le développement jour après jour et signalent avec joie chaque progrès, chaque transformation.

Les exclamations d'un des petits ont attiré tous les autres autour d'un grand carré de fraises. Comme elles sont rouges et parfumées! Mais personne n'y touche; ils les cueilleront toutes le lendemain, et inviteront, pour les manger avec eux, les enfants de l'Asilo de Bruzella qui n'ont pas de jardin.

Et puis chacun veut faire voir son petit jardin à lui, maintenant que nous avons bien vu ce qui était la propriété de tous. Le long du mur supérieur de l'enclos sont les petits carrés où chacun a mis ce qui lui plaisait, et où il peut cueillir tout ce qu'il veut. Attemio désire que je vienne voir la belle touffe de cyclamens dans le jardin de Luciano. « S'il était là, il te les donnerait », me dit-il. Cela veut donc dire qu'on ne touche pas aux fleurs des absents. Plus loin, il faut que j'admire encore le jardinet tout planté de flochs roses : « C'est celui du pauvre Luigino », ajoute Attemio. Et rien de plus. Le petit groupe qui m'accompagne reste là, sans rien dire. Je comprends que Luigino est mort, et ses fleurs sont là,

témoins vivants de la petite âme qui s'est envolée dans un autre jardin d'enfants. Et, bien sûr, à ces fleurs-là, on ne touche pas non plus.

Tant de délicatesse chez des enfants de cet âge, et sortant de milieux tout à fait primitifs, prouve combien est immense et profonde l'œuvre accomplie par cette maîtresse, qui a su simplement, doucement, faire pénétrer et respecter ces grandes lois universelles d'amour, de charité, de solidarité.

Je croyais avoir tout vu dans ce jardin, mais mes petits compagnons me révèlent encore tout un monde d'insectes que je n'avais pas soupçonné, le long du mur de la maison, entre les pierres du pavé. Les toiles d'araignées font leur admiration, et il faut voir avec quel respect ils entourent ce petit monde de travailleurs à six et huit pattes. Là, le proverbe : « Cet âge est sans pitié », n'aurait pas sa place !

Candida veut encore me conduire sous le préau couvert. Elle s'avance tout doucement vers le clapier, qu'elle ouvre avec précaution et me montre une belle mère lapin qui a des petits nés de la veille. « Ils sont là, tout au fond, dans les poils », me souffle Candida à l'oreille. Puis, doucement, tout doucement, elle referme la porte et se retire sur la pointe des pieds, en me faisant signe de l'imiter.

L'année dernière, l'Asilo de Caneggio a hébergé un geai qu'un enfant avait trouvé dans la forêt. Il s'apprivoisa si bien qu'il se considéra comme un des propriétaires de l'Asilo. Aussitôt que les petits étaient en classe, il y venait aussi, sautant d'une table à l'autre, poussant des cris joyeux. Il dérangea d'abord un peu les enfants, mais peu à peu ceux-ci s'habituèrent à leur nouveau camarade, et ce fut une désolation générale le jour où l'on découvrit que la pauvre Berta (c'est ainsi que les enfants appelaient leur geai) avait dû être dévorée pendant la nuit par quelque bête malfaisante. On retrouva ses pattes et une aile sous un des arbres du jardin.

C'est ainsi que les enfants de Caneggio vivent en harmonie avec la nature. L'Asilo ne les sort pas de leur milieu, qui est celui de la vie champêtre; seulement il leur en fait découvrir toutes les beautés, apprécier toutes les ressources, respecter toutes les manifestations.

Comme les conditions de la vie domestique ne sont pas les mêmes pour eux que pour les enfants de la ville, ils rentrent

tous chez eux à midi et reviennent à une heure, pour passer encore l'après-midi dans leur jolie maisonnette. Ils ne goûtent pas très longtemps les plaisirs de la table, car beaucoup sont déjà de retour bien avant le moment où leur maîtresse viendra leur ouvrir la grille de leur charmante propriété.

La voici qui arrive, leur bonne signorina. Alors les enfants vont chercher des petits bancs pour s'asseoir sous la tonnelle couverte de vigne, et là, pendant que la digestion se fait, on se raconte des histoires. C'est toujours celle de la maîtresse qu'on suit le mieux. Pourtant personne n'est astreint à écouter, et deux ou trois petits, qui ne comprennent pas encore un long discours, vont se rouler dans l'herbe un peu plus loin. Puis, quelquefois, impressionnés par le silence de leurs camarades, qui sont tout oreilles pour le beau récit, tout doucement ils se rapprochent et se mettent eux aussi à écouter.

Vers deux heures, tout le monde rentre dans la maison, c'est l'heure de la sieste, car si l'Asilo est la maison du travail, il a aussi, comme toutes les autres maisons, ses heures de repos. Les enfants se sont levés de très bonne heure, en même temps que les plus grands qui vont aux champs; ainsi la journée est longue pour des bambins de trois à six ans.

Alors, dans la jolie petite salle, parmi les fleurs et les oiseaux, « le marchand de sable a passé et leur a fermé les yeux ». Et, si quelqu'un entrait à ce moment, il se croirait transporté dans un monde enchanté. La salle est claire et gaie, comme d'habitude, les fenêtres sont grandes ouvertes,... et là, étendus par terre, sur un grand tapis, ou assis dans leur petite chaise, la tête appuyée sur les petits bras potelés croisés sur la table, tous les bébés se sont endormis. Le spectacle est saisissant.

Et cela dure ainsi pendant une demi-heure, trois quarts d'heure, alors on voit des paupières se soulever, un petit corps s'allonger, de petits bras s'étirer. Et tout doucement un bambin se lève, regarde un moment autour de lui, et, quand les yeux sont de nouveau tout grands ouverts, il s'en va, sur la pointe des pieds, chercher dans l'armoire le travail qu'il a commencé le matin. Il calcule chacun de ses mouvements,

pour ne faire aucun bruit qui pourrait réveiller un de ses camarades. Et ainsi de suite, jusqu'à ce que, au bout d'une heure, quelquefois plus tard ou plus tôt, suivant la saison, toute la petite famille est de nouveau active et gazouillante. Quelle atmosphère bienfaisante on respire au milieu de ces enfants reposés!

Leur travail préféré est toujours le dessin; mais, alors que les enfants de l'Asilo de Bellinzone aiment surtout dessiner et combiner des formes géométriques, les remplissant ensuite de couleurs variées, ceux de Caneggio préfèrent dessiner librement ou colorier des fleurs, des fruits ou autres images représentant des scènes enfantines, dont les contours ont été dessinés par la maîtresse. Ils montrent dans leur choix de couleurs un sens de l'observation et de l'harmonie tout à fait surprenant.

L'heure du départ est bientôt là, et il faut encore que les enfants arrosent les fleurs, soignent les canaris et mettent tout en ordre dans la maisonnette. On croirait voir alors se lever une armée de petits nains. Les uns prennent des arrosoirs, d'autres des balais, et, en un tour de main, tout est en ordre et reluisant de propreté; les oiseaux et les plantes ont reçu tout ce dont ils ont besoin, et les joyeux enfants peuvent se retirer.

Ils n'oublient pas auparavant de vous donner des fleurs de leur jardin, de vous saluer poliment, fixant sur vous leur regard limpide et aimant, puis ils vous disent encore: « Tu reviendras bientôt! »

Et je suis sûre que tous ceux qui auront le privilège de passer une journée dans cet Asilo rentreront chez eux comme moi, les mains pleines de fleurs et l'âme en fête!

Heureux petits enfants de Caneggio!

Tous les Asili ne sont pas dirigés de façon aussi compétente. Chaque maîtresse a des expériences à faire pour en arriver là. Mais petit à petit la lumière se fait, et au cours de ces dix années le progrès est allé s'accentuant. Un peu partout les enfants ont acquis cette indépendance de la volonté et de la pensée. Ils n'épellent plus d'une voix monotone, mais lisent d'une façon intelligente des mots, des phrases qui sont

à leur portée et que leurs maîtresses ont préparés pour eux. Leurs dessins prouvent combien le sens de l'observation s'est développé et révèlent aussi leur tempérament, leurs goûts. Ils écrivent ce qu'ils pensent, sont gracieux et adroits dans leurs mouvements.

Les maîtresses de ces Asili font toutes preuve de bonne volonté. Elles sont toujours aidées et encouragées par Mlle Bontempi, qui est pour elles non pas un juge qui condamne mais un guide qui sait les éclairer, en qui elles ont mis toute leur confiance. Leur inspectrice est pour elles ce que la maîtresse est pour l'enfant dans l'école moderne, telle que la désirait la doctoresse Montessori.

Et c'est ainsi que le Tessin va de l'avant dans la voie de cette éducation qui prépare pour la société de demain des individualités fortes et saines, car elle est inspirée de cette grande pensée de T. Néal:

« Riaccostarsi alla natura, abbandonarsi a questa con fiducia e amore, è il segreto di tutti i rinascimenti [1] ».

Essais d'application de la méthode Montessori dans les classes primaires.

À Santa Maria.

Comme nous l'avons déjà dit, trois essais d'auto-éducation à l'école primaire sont tentés depuis peu de temps au Tessin, et les résultats étant déjà si probants, nous avons cru devoir en dire aussi quelques mots ici.

A l'Institut Santa Maria, la méthode Montessori est appliquée dans les cinq premières années des classes primaires, avec des élèves ayant fréquenté l'Asilo, et que l'on va suivre ainsi année après année, jusqu'à la fin de leurs études.

Malheureusement, je n'ai pas eu l'occasion de voir ces classes à l'œuvre, mais, grâce à l'obligeance de Sœur Irène Curti et des sœurs dirigeant ces expériences, j'ai pu voir le matériel et les travaux de quelques élèves.

[1] Paroles encadrées aussi à l'entrée de l'Asilo de Bellinzone : « Se rapprocher de la nature, s'y abandonner avec fidélité et amour est le secret de toutes les renaissances ».

(Le matériel a été fait exactement d'après les indications que donne la doctoresse Montessori dans son livre: « L'auto educazione nelle scuole elementari ». Il consiste en jeux de toutes espèces, propres à l'étude de l'arithmétique, de la géométrie, de la grammaire.)

D'après les principes montessoriens, chaque élève se livre à l'occupation qui l'intéresse, aussi longtemps qu'il lui plait. Cependant on a encore laissé la place à quelques leçons collectives (géographie, histoire, sciences naturelles).

En *arihmétique*, les fillettes établissent elles-mêmes leurs problèmes et questions à résoudre. Elles emploient premièrement le matériel intuitif (perles, objets concrets en carton, châssis sur lesquels sont disposées des rangées de perles de couleurs différentes, suivant qu'elles représentent les dizaines, les centaines ou les milliers), puis inscrivent ensuite les opérations faites, dans leurs cahiers.

Il arrive parfois que ces enfants poursuivent leur travail toute une matinée sans s'arrêter. Il en est ainsi chaque fois qu'on leur propose une partie nouvelle du matériel didactique présentant une difficulté de plus. Cette difficulté excite toujours l'intensité de l'attention, et les fillettes ne cèdent que lorsqu'elles ont franchi le pas nouveau, et qu'elles se sont assimilé la connaissance par l'exercice prolongé et continu.

Après avoir donné les moyens de surmonter l'obstacle et expliqué à chacun de façon *brève* le fonctionnement de la pièce nouvelle du matériel, la maîtresse invite les élèves à imaginer de nouveaux problèmes.

En première année (élèves de 6 à 7 ans), les fillettes arrivent à faire les quatre opérations dans les limites de 1 à 100 avec les nombres entiers; en deuxième année (élèves de 7 à 8 ans), elles feront le même travail jusqu'à 1000, et en troisième année (élèves de 8 à 9 ans) vient l'étude du système métrique, des fractions ordinaires et décimales.

La façon dont elles posent leurs opérations montre bien qu'elles en ont saisi à fond la technique.

Voici par exemple comment les fillettes de troisième année font les multiplications; elles résolvent toujours mentalement, puis établissent par écrit le chemin qu'elles ont suivi dans leur raisonnement.

16 = unités 6 et diz. 1	u. 18	16
13 = unités 3 et diz. 1	d. 6	× 13
	d. 3	48
u. 6 × 3	c. 1	16
d. 1 1	208	208
24 = unités 4 et diz. 2	u. 28	24
17 = unités 7 et diz. 1	d. 14	17
u. 4 × 7	d. 4	168
	c. 2	× 24
d. 2 2	408	408

Pour la *composition*, les sujets sont inscrits sur de petites cartes et les fillettes viennent les choisir. Quelques-uns ont été proposés par la maîtresse, d'autres par les enfants. Les sujets suivants furent proposés par exemple par les enfants : la mer en furie ; le soleil ; mon petit vase à fleurs.

En 3me classe, les élèves mettent environ vingt minutes au développement de chaque sujet, écrivant presque correctement dès la première année. Il faut bien dire que les difficultés orthographiques en italien sont loin d'être aussi épineuses qu'en français. Cependant, la langue offre aussi un travail sérieux à ces enfants, qui parlent le dialecte en dehors de l'école.

Il est des jours où certaines fillettes développent deux ou trois sujets. Les dialogues et la fable attirent depuis un mois les faveurs de la 3me classe. La fable est presque toujours illustrée par un dessin et le dialogue étudié et récité spontanément.

En général, les compositions des élèves de Santa Maria révèlent combien la liberté d'expression est respectée. Chaque enfant sait mettre l'accent sur ce qui l'a le plus frappé, suivant son caractère, son tempérament. Une autre caractéristique de ces travaux est le développement extraordinaire du sens de l'observation qui s'y fait jour. Les différents exercices auxquels ces fillettes ont été initiées dès l'âge de trois ans, leur ont fait pénétrer la nature dans toutes ses manifestations de couleurs, de formes, de sons, de bruits divers. Ces notions se sont gravées dans leur esprit et se révèlent ensuite dans

leur pensée écrite, avec une sûreté, une exactitude remarquables. Nature et vérité transparaissent dans ces morceaux littéraires et poétiques, qui sont souvent de vrais petits chefs-d'œuvre, quand on pense à l'âge de leurs auteurs.

Voici la composition[1] d'une enfant de sept ans, où chacun pourra constater, sans qu'il soit nécessaire d'insister, quel rôle l'observation joue dans sa vie :

La mia bambola.

A me piace tanto a giocare alla bambola. La mia bambola ha i capelli biondi, gli occhi celesti, ha l'abito di seta rosa, le calze nere di lana, le scarpe di pelle bianca. La cuffia celeste di velluto. La mia bambola ha il lettino, la copertina di pizzo. E a nome Cecilia. Ha la sottana bianca, la camicia bianca, le mutande bianche. La mia bambola ha la carrozzetta di pelle celeste. Ha i capelli lunghi, è grande, porta il nastro bianco.

Encore une composition où on peut noter la même finesse d'observation, chez une autre fillette du même âge :

Passa il treno.

Il treno fa rumore. Il treno conduce i feriti. Il treno va in fretta. Il treno conduce tutta la gente. Il treno manda tanto fumo. Il treno trasporta la legna. Il treno trasporta la gente d'un paese all'altro e d'une città all'altra. Il treno conduce le lettere e i pacchi. Il treno si ferma alla stazione per lasciar venir giù la gente e lasciarla andar sù. Il treno va a Bellinzona, a Milano, a Chiasso, a Lodrino, a Lugano, a Locarno.

*
* *

Voici maintenant un exemple de saynète imaginée par une fillette de 8 ans, d'après le sujet : « La mamma ammalata », qu'elle avait choisi dans la collection.

La mamma ammalata.

Maria — Mamma — Dottore.

Maria. — Cara mamma, ti do la medicina ?
Mamma. — No, Maria, non l'ho di bisogno.
Maria. — Dunque che vuoi ?

[1] Nous avons tenu à fournir le texte des compositions en italien, pour garder intégrale la forme donnée par l'enfant.

Mamma. — Mariuccia, vuoi farmi un favore?

Maria. — Che vuoi Mamma, sai bene che io faccio volentierie i piaceri a tutti.

Mamma. — Ebbene, va in cuccina, scopala e mettila in ordine, perchè deve venire il dottore a visitarmi, e se vede la cucina in disordine, chissà che dirà?

Maria. — Vado subito senza farmelo dire due volte.

Maria. — Mamma, c'è qui il signor Dottore che vuol visitarti.

Mamma. — Conducilo pure in camera.

Dottore. — Buon giorno, Signora.

Mamma. — Buon giorno, Signor Dottore.

Dottore. — Sai Maria? La mamma è guarita.

Maria. — Grazie, Signor Dottore.

Maria. — Cara mamma, presto sarai guarita. Oh! come saro contenta. T'o un bacio.

La gradation suivie dans la rédaction à travers les années se révèle constamment la même chez tous les élèves. En première année, ce sont simplement des mots sans articles, puis avec l'article, ensuite viennent les phrases détachées, puis peu à peu un plus grand nombre d'idées viennent se grouper autour du même sujet. Les enfants ne font pas usage du pronom en première et en deuxième année ; en troisième, elles l'emploient depuis quelques mois. L'étude de la grammaire entraîne naturellement avec elle le progrès dans la rédaction.

Le *dessin* joue aussi un grand rôle dans la vie de l'école. Il est basé comme dans les Asili, sur les formes géométriques et l'observation de la nature ; il continue à être individuel. Peu à peu, on s'achemine vers la stylisation et la décoration.

D'après ces quelques données, nous pouvons voir déjà que le travail individuel ne nuit pas à la réalisation d'un programme étendu, pouvant être proposé à des classes primaires. Au contraire, il permet une acquisition parfaite et sûre des connaissances à assimiler. Après comparaisons faites, un plan d'études, considéré comme normal pour des enfants de 6 à 10 ans est dépassé et de beaucoup dans les classes montessoriennes de Santa Maria.

Sous la direction intelligente et distinguée de Sœur Irène Curti, ces expériences, exécutées par des maîtresses très com-

pétentes, pourront servir de base pour l'extension de la méthode dans les autres écoles primaires du pays.

Je regrette d'être si brève dans le compte-rendu que j'en donne ici. Mais les portes de Santa Maria sont ouvertes à tous ceux qui s'intéressent au travail qui s'y accomplit, et qui désirent de plus amples renseignements. Il suffit de n'y pas venir comme moi, pendant les vacances !

P. S. (25 juin 1920) : Depuis que j'écrivais les lignes ci-dessus, j'eus l'occasion de voir les cinq classes montessoriennes de Santa Maria en activité. Elles sont réunies sous la direction de deux maîtresses, dont l'une a les deux premières années (6 à 8 ans) et l'autre les trois suivantes (8 à 11 ans). J'ai pu constater, comme dans toutes les écoles où règne la liberté, la même vie, la même ardeur au travail, le même effort joyeux de la part de chaque élève. J'ai assisté, par exemple à une leçon d'histoire sur les lacustres, donnée à l'aide d'un tableau, et dans laquelle toutes les questions sont parties des élèves.

J'ai admiré aussi la tranquillité absolue qui règne dans les classes des plus grandes, tranquillité et silence, non imposés par la maîtresse, mais voulus par les enfants qui en ont senti toute la valeur.

Les examens qui ont eu lieu le 22 juin cette année et qui ont porté sur les différentes matières du programme, ont prouvé que chaque enfant avait acquis et possédait à fond des connaissances plus nombreuses et surtout plus sûres que ceux des classes primaires correspondantes.

L'examen de la classe des grandes (8 à 11 ans) a duré pendant quatre heures consécutives, sans récréation. De nombreux parents y assistaient, les fillettes étaient occupées comme en un jour ordinaire à leurs différents travaux: dessins, composition, calcul, lecture, circulaient dans la classe suivant les besoins. L'une après l'autre elles furent appelées devant le jury et interrogées sur le travail de l'année, et retournaient ensuite reprendre leur devoir commencé. Je n'ai pas su remarquer de trace de fatigue ou d'énervement chez ces enfants qui avaient l'air tout à fait à leur aise soit devant les experts, soit devant leur table ou leur tableau noir. La sûreté et la souplesse des mouvements surtout sont remarquables chez ces enfants qui dès l'âge de trois ans ont eu le bonheur de vivre dans l'école comme ils vivent dehors, libres et heureux.

La seule expérience de ces examens devrait suffire à convaincre ceux qui doutent encore que la liberté puisse exister dans une école sans qu'elle soit synonyme de désordre et d'anarchie. On peut constater aussi que des programmes, soi-disant chargés, sont parcourus sans peine et sans traces de surmenage par ces enfants qui ont toujours choisi librement leur voie, qui ont pu travailler selon leurs forces et sans perdre de temps à attendre leurs camarades. Ils ont acquis le goût du travail personnel et c'est la plus belle des choses qu'une école puisse laisser pour la vie laborieuse qui attend chacun de ces enfants.

A Muzzano.

Muzzano est un petit village, à une demi-heure de Lugano, enfoui dans la verdure de ses châtaigniers, au bord de son lac tranquille, qui dort parmi les roseaux.

Son école primaire, placée sous la direction de Mlle Maria Alberti, est devenue aussi un foyer de bonheur et de vie intense, bien qu'elle ne soit pas installée dans une de ces délicieuses maisonnettes qui font des Asili d'Infanzia de vrais petits paradis pour enfants.

Mlle Alberti a sa classe de petits de 6 à 9 ans au rez-de-chaussée de la maison d'école. L'entrée n'a rien d'attrayant ; quand on ouvre la porte, on se dit : que c'est vieux, que c'est pauvre ! Une toute petite chambre, le sol pavé de briques, trois fenêtres, quelques bancs de toutes grandeurs et de tout âge, parlant de fatigue plus que de confort, une table pour la maîtresse, deux ou trois chaises, deux armoires et c'est tout. Mais tout cela ne vous arrête qu'un instant, tant on est frappé d'emblée par la grande activité sérieuse et le calme absolu, impressionnant, qui règnent à la fois dans ce monde d'enfants, dont pas un n'est inoccupé.

Deux ou trois lisent, deux autres font de l'arithmétique au tableau noir ; trois bambins sont assis par terre, occupés à résoudre des questions de calcul qu'ils se posent eux-mêmes à l'aide des perles. Un tout petit s'exerce à reconnaître les lettres en suivant leurs contours sur les cartons où elles ont été collées, après avoir été découpées dans du papier d'émeri ; un autre s'exerce à écrire des mots, d'autres encore font une

dictée. Une fillette a pris un jeu de grammaire ; elle a devant elle un texte, cherche les mots qui le composent, dans les casiers où ils sont classés par ordre de valeur, et portent une couleur différente suivant qu'ils représentent l'une ou l'autre des parties du discours. Quand elle a fini, elle prend son cahier et commence à faire son analyse par écrit. Sur tous les visages est empreinte une expression sérieuse, réfléchie, qui s'éclaire tout à coup et s'épanouit quand l'effort soutenu a abouti à une découverte.

Malgré le va et vient que nécessitent les diverses occupations, tout s'effectue avec ordre et sans bruit. Les enfants, bien que chaussés de lourds « zoccoli », se meuvent avec grâce et légèreté ; sans que la maîtresse ait eu besoin d'intervenir, ils se sont rendu compte d'eux-mêmes qu'une des conditions du bon travail réside dans le silence qui l'entoure.

Si un enfant lit ou calcule un peu trop haut, on entend quelqu'un qui dit gentiment : « Ecoute, tu me déranges. » Et tout de suite la voix se fait plus basse. Les plus grands aident et entraînent les plus petits, une atmosphère de solidarité s'établit entre tous ; et c'est beau de voir comment les uns savent se réjouir du progrès des autres. En même temps, ils ne peuvent pas voir quelqu'un rester inactif. Un jour, une fillette écrivait sur son ardoise et faisait lire à l'intéressé : « Il Pedrazzini Ugo continua a voltarsi indietro. Un momento dopo si volta della parte di là, dopo si volta di qui. Dopo non impara niente [1]. » Ainsi, ceux que le manque de discipline effraie, quand on parle d'enfants libres de s'occuper comme ils l'entendent, ceux-là peuvent se tranquilliser, la discipline existe. Ce n'est naturellement pas cette discipline de l'immobilité, qui fait ressembler les enfants à des automates, dont le maître aurait en mains la clé de tous les ressorts. C'est la discipline que chacun s'est imposée à lui-même, qui consiste dans l'unique loi caractéristique de la vie : le mouvement, l'activité, et qui fait que chacun apprend à soumettre ses actes à un but déterminé. Car, dit encore Mme Montessori, dans son « Auto educazione », l'école moderne ne doit pas naître pour servir une science, mais elle doit naître au service d'une humanité vivante.

[1] Hugo Pedrazzini se retourne continuellement. Tantôt il regarde de ci, tantôt de là. Ainsi il n'apprend rien.

L'expérience faite par Mlle Alberti, comme du reste celles de Santa Maria, font tomber une autre objection que l'on fait à l'école moderne ; c'est que les enfants pouvant se livrer librement et aussi longtemps qu'ils le désirent à l'activité qu'ils ont choisie, personne ne peut garantir qu'ils acquerront alors le minimum de connaissances requises par les diverses matières du programme. A ce propos, il convient de citer quelques lignes d'une relation de Mlle Bontempi sur l'école de Muzzano (parue dans l'« Adula » du 21 juin 1919).

« Les enfants dirigés de cette façon et guidés vers l'utilisation de leur meilleure force, qui est la joie de découvrir librement et de connaître, dépassent avec une grande facilité le programme, comme j'en ai eu la confirmation, une fois de plus, l'autre jour à Muzzano, dans les exèrcices de lecture, composition, copie, dictée, spécialement de calcul, qu'ils avaient choisis eux-mêmes.

» Les calculs qu'ils arrivent à résoudre, qu'ils se posent eux-mêmes, sont tout simplement merveilleux et propres à renverser toutes nos théories au sujet de cet enseignement.

» Du reste, un des nombreux épisodes que m'a rapportés la maîtresse prouve une fois de plus que si l'enfant, dans la voie de son développement, suit sa propre route, il tend de toutes façons à cette harmonie finale que nous lui avons à priori fixée comme nécessaire, l'étudiant et la reconstituant de l'extérieur.

» Il s'agissait d'un enfant qui passait des jours entiers à lire ; ceci surprit un de ses camarades qui le réprouva en écrivant au tableau noir : « Giovanni ne fait que lire, quand et com- » ment apprendra-t-il l'arithmétique ? » Et l'autre : « C'est » vrai que je ne fais que lire, mais quand je commencerai à » faire de l'arithmétique, d'un grand saut, je vous rattraperai » tous. » Et ce fut le cas, me dit la maîtresse.

» Du reste, la limite du programme n'est pas l'essentiel ; l'essentiel est la façon d'apprendre, d'élaborer, de conserver les différentes connaissances, et cette manière-là, au point de vue psychologique, est la meilleure.

» Habitués à agir pour leur propre compte, à penser, à réfléchir, à posséder les idées, par les choses et l'action, ils en éprouvent le sens complet ; et comme ils reprennent d'un jour à l'autre, spontanément, leurs occupations, au point

même où ils les ont laissées, ils pensent continuellement à ce qu'ils ont appris et en font tout de suite l'expérience pratique dans la vie.

» Un enfant qui avait lu quelque chose sur la baleine et sa longueur, alla spontanément, avec un de ses compagnons, mesurer cette longueur sur un sentier dans les prés, pour s'en faire une idée précise.

» Un autre, qui avait demandé un jour la carte du Tessin, passa deux jours entiers à l'étudier. Puis, pendant les vacances de Pâques, il écrivit à sa maîtresse, alors à Lugano, lui demandant le nombre des habitants de tous les villages de son district et, à la rentrée des classes, il les lui répéta par cœur. »

* * *

Il est inutile de répéter combien les enfants tiennent à leur école. Ce n'est qu'à regret qu'ils quittent leurs occupations ; pour s'en rendre compte, il suffit de les voir sortir un à un, pensifs et réfléchis. Ce ne sont pas des bousculades et des cris comme à la sortie des classes qui ont été tenues par une main de fer, et qui ont la réputation d'avoir une discipline parfaite durant les heures de travail.

J'ai eu le plaisir de passer une journée dans l'école de Mlle Alberti. Après le dîner, quand nous sommes rentrées pour la classe de l'après-midi, nous avons trouvé tous les enfants déjà à leur place, dans un silence absolu, comme s'ils n'avaient jamais interrompu leur travail depuis le matin. Là, pas besoin de faire un règlement interdisant aux enfants l'entrée de la classe avant l'arrivée du maître ! Le problème des punitions et récompenses n'existe pas. C'est la vraie auto-éducation, grâce à l'intervention du matériel, merveilleusement adapté aux besoins d'activité de l'enfant et répondant à son degré de développement.

A Muzzano, ce matériel n'existait pas, et Mlle Alberti a le mérite d'avoir passé bien des heures de vacances et consacré ses veilles à le préparer d'après les indications fournies par Mme Montessori, et aussi d'après sa propre initiative, pour les adapter au développement de certains enfants, qui demandaient des exercices spéciaux.

Mlle Alberti a fait connaissance de la méthode Montessori à Milan, où elle s'était rendue pour s'initier à l'éducation des

anormaux. Elle eut l'occasion de visiter les écoles primaires montessoriennes de la Société « Umanitaria », et fut tellement frappée des résultats obtenus qu'elle se décida à abandonner son premier projet, pour diriger ses expériences vers l'application de la méthode Montessori dans une classe primaire de village.

Les résultats qu'elle a obtenus montrent à quel point elle y a réussi, surtout quand on pense qu'il s'agissait d'une simple petite école rurale, dépourvue de tout confort et de tout matériel, et que les enfants y arrivent sans avoir passé par un Asilo.

On ne peut qu'admirer l'œuvre de Mlle Alberti, qui a eu le courage de mettre dans le cadre moyenâgeux de l'école de Muzzano, ce foyer de vie et de lumière que devient une classe sous l'inspiration des principes montessoriens.

Les récents examens faits par l'inspecteur de la contrée, M. le professeur Salvatore Monti, en qui Mlle Alberti a trouvé un appui intelligent et précieux, ont donné des résultats si brillants, comparés à ceux obtenus dans les meilleures écoles du canton, que l'expérience de Muzzano a la vie assurée et que cet exemple en entraînera d'autres à sa suite[1].

Ce mouvement doit s'étendre. L'œuvre si noble et si belle accomplie par les Asili d'Infanzia l'appelle et le mérite.

Bellinzona, août 1919.

A Osogna.

Quand nous disions, l'année dernière, que l'essai tenté à Muzzano en entraînerait d'autres à sa suite, nous ne pensions pas que l'exemple serait suivi de si près.

[1] A titre d'information, il faut ajouter que si ces expériences ont pu être effectuées au Tessin, elles le doivent à l'appui intelligent qu'elles ont rencontré dans les milieux scolaires et intellectuels du pays. A côté de l'aide que leur a fournie le Département de l'Instruction publique, elles ont rencontré aussi l'appui moral de la revue pédagogique l'*Educatore*, de Lugano, qui fut la première à illustrer, par plusieurs beaux articles, la nouvelle méthode éducative Montessori. M. le professeur Carlo Sganzini, directeur des Ecoles normales, esprit cultivé et d'une haute intelligence, s'en est occupé aussi d'une façon très suivie. Il vient de demander au gouvernement, en vue de réformes dans les Ecoles normales, des subsides spéciaux pour l'école rurale de Muzzano, rénovée d'après les principes montessoriens.

Mais Mlle Alberti avait une sœur !

Mme Giovannina Mattei-Alberti, dirigeant à Osogna la division supérieure de l'école primaire (enfants de 11 à 14 ans) eut l'idée elle aussi d'entrependre la grande réforme. Et pourtant les écoliers qui lui étaient confiés avaient fait toutes leurs premières années de scolarité sous l'ancien régime. Il fallait donc avoir un peu peur qu'un bouleversement à ce moment-là n'amenât du désordre et de l'anarchie. Mais Mme Mattei ne recula pas devant la difficulté.

Une visite à Muzzano et l'étude de l'ouvrage : « Autoeducazione nelle scuole elementari » de Mme Montessori l'aidèrent dans son entreprise. Elle agit très prudemment, laissant d'abord la liberté de travail aux élèves les plus avancés, puis, quand un noyau de bons éléments fut ainsi formé, le reste de la classe acquit peu à peu la même indépendance.

Non, les enfants, libres de choisir leurs occupations ne sont pas livrés à l'anarchie. Ils acquièrent, au contraire, la maîtrise d'eux-mêmes ; ils savent se servir de leur volonté, contractent ainsi cette obéissance intérieure qui leur permet de se plier sans révolte aux exigences de la vie et de la société.

C'est ce que j'ai pu constater, une fois de plus, à l'école d'Osogna qui, depuis octobre dernier, a adopté les principes montessoriens, sans que le matériel y existe au complet, sans que les enfants y aient été préparés dès leur plus tendre âge.

Et cette fois-ci, ce n'est pas que le soleil tessinois ait contribué à me faire voir tout en rose dans ce pays où fleurit le bonheur des petits enfants. Au contraire, le jour où Mlle Bontempi me conduisit à Osogna, le ciel était bas, la pluie, chassée par un vent violent, nous trempa complètement pendant le trajet de la station au village, le long du Tessin, qui roulait des flots lourds et boueux.

L'impression que l'on reçoit en entrant dans l'école de Mme Mattei est la même que dans toutes les écoles d'enfants libres ; on y sent une activité intense ; le sérieux et la réflexion sont peints sur les visages, éclairés en même temps par un rayon de joie profonde.

Trente-cinq enfants, garçons et filles, sont au travail. Notre entrée ne les trouble nullement. Ils s'absorbent bien vite dans leurs lectures, devoirs divers d'arithmétique, de grammaire, recherche des mots dans le dictionnaire, etc. Le tableau noir

se couvre de calculs. Devant la carte de géographie du canton du Tessin, trois garçons suivent le cours des rivières, remontent les vallées pour découvrir les sources, se questionnent, rivalisent de zèle pour compléter leur étude.

Les enfants de l'école Montessori n'ont pas de manuels, mais ils ont à leur disposition une bibliothèque. Celle de l'école d'Osogna n'est pas très riche encore ; elle compte une quinzaine de volumes que les enfants vont choisir eux-mêmes quand ils ont envie de lire. Pendant notre visite de l'autre jour, M[lle] Bontempi demanda aux enfants, qui avait lu « I promessi sposi », de Manzoni, et qui pourrait nous en raconter quelque chose. Aussitôt un garçon de 12 ans se lève et commence à nous faire le résumé de ce livre, avec une ardeur et une sûreté sans pareilles. Il déroula devant nous toute la trame du récit. A un moment donné, le petit orateur, à bout de souffle, s'arrête un instant. Alors un malicieux voisin de dire : « Il n'y a plus de benzine. » Lui, indigné qu'on pût le croire à court, reprit de plus belle et continua jusqu'au bout. Cet exposé si net, si clair, dura vingt-cinq minutes !

Mais un autre garçon de 11 ans, qui n'était pas satisfait de la façon dont un des épisodes avait été relaté, le reprit en le développant dans tous ses détails.

Ceci se dispense de commentaires et fait disparaître toutes craintes au sujet d'un programme qui pourrait n'être pas rempli si les enfants sont seuls maîtres de leurs études. Ici, comme à Muzzano, chacun se perfectionne tout seul.

Mais ce qui m'a permis d'apprécier davantage encore, si c'est possible, la valeur de la liberté pour l'école de l'avenir, c'est la lecture des travaux de rédaction faits par les enfants de 11 à 14 ans de l'école d'Osogna.

On sent si bien que la liberté de mouvement a entraîné avec elle la liberté de pensée et la liberté d'expression, qu'on ne peut s'empêcher de s'écrier : La voilà ! la vraie école, l'école dans la vie, l'école pour la vie.

Et je ne puis résister au plaisir de citer ici quelques-unes de ces compositions prises au hasard dans le journal de classe (où chaque jour quelqu'un écrit ce qui s'est passé d'extraordinaire à l'école, au village, à la maison), dans les cahiers de rédaction (où chaque enfant développe le sujet qui lui plaît), dans le cahier contenant les monographies des animaux sau-

vages de la contrée (dans lequel une dizaine d'élèves ont décrit l'animal qu'ils connaissaient le mieux).

Ces travaux révèlent, en même temps que le genre de vie des habitants du pays, leur attachement au sol qui les nourrit, à la nature sauvage avec laquelle il faut lutter.

La visite de Monsieur le syndic.

Aujourd'hui, M. le syndic Pellanda Severino est venu nous faire ses adieux. Il a beaucoup admiré nos dessins.

Il nous a dit qu'il était depuis 16 ans syndic de cette commune et que, pendant 8 ans, il en avait été secrétaire, de sorte qu'il a servi notre commune pendant 24 ans. Et alors, parce qu'il est très bon, il nous a dit ceci : « Maintenant, je suis vieux et je veux laisser ma place à un autre plus capable et plus jeune que moi. Je ne veux pas souhaiter à celui qui reprendra ma place tous les ennuis que j'ai eus. »

Oui, notre syndic a raison, et plus que raison. Il a eu toutes les fatigues et tous les ennuis en si grande quantité qu'il faudrait un cahier entier pour les décrire : la troupe à loger, le rationnement des denrées monopolisées de chaque mois, la construction de l'Asilo, l'arrivée des pommes de terre, du foin, l'épidémie de grippe, de fièvre aphteuse et tant d'autres encore.

Dimanche prochain, on nommera un nouveau syndic, plus intelligent et plus instruit que lui, dit-il ! Mais un syndic comme le fut M. Pellanda Severino, on n'en trouvera pas. Il a servi la commune pendant 24 ans comme sa propre maison, pour le salaire de moins d'un centime.

Je lui ai toujours dit : « Bonjour, Monsieur le syndic ! » Comment ferai-je pour changer mon salut quand je le rencontrerai ? Et je ne serai pas le seul à être embarrassé.

C'est lui qui a écrit mon nom dans le registre des naissances.

Il a été honoré pendant de nombreuses années et Dieu veuille qu'il soit honoré pendant 100 ans !

Osogna, 31 mars 1920. G. FAZZINI.
(14 ans.)

Mon pré.

(En tête de la rédaction se trouve un plan du pré.)

Le pré que j'aime le mieux s'appelle Predase. Au nord de mon pré se trouve celui de M. Pellanda Tommaso. Au sud se trouve la route qui conduit au pâturage, à l'ouest encore la même route et à l'est la route cantonale. Il est entouré d'un mur et d'une barrière.

Dans ce pré, il y a plusieurs saules et deux frênes. Il y a aussi un petit champ où les pommes de terre deviennent très belles. Nous l'avons défoncé il y a deux ans, au temps de la misère, où tout le monde avait peur de mourir de faim, et nous y avons planté des pommes de terre et des haricots. Mais il s'est trouvé de mauvaises gens qui nous ont volé tous les haricots.

Au sud-ouest du pré, il y a une croix de bois. Quand on fait les processions des Rogations, on s'agenouille là et le prêtre bénit la croix.

Mon pré donne beaucoup de foin, parce qu'il est dans une belle position. Comme il y fait bon dans les journées d'été, quand on y fait les foins, parce qu'on sait qu'on ne travaille pas pour rien ; le foin se donne aux vaches, et les vaches nous donneront du lait. Dans mon pré, il n'y a pas de canaux pour amener l'eau, et à cause de cela nous avons récolté très peu de foin l'année dernière, par cette grande sécheresse.

Autrefois, nous l'avions loué à mon oncle. Mais maintenant nous l'avons repris avec le mont Gaggio, parce qu'en vendant le foin on retire davantage qu'en louant le pré.

Osogna, 12 avril 1920. GUIDI FEDERICO.
(12 ans.)

Le câble métallique qui part des Medei et arrive à Ranca.

(Là aussi un plan de la pente de montagne au-dessus de laquelle passe le câble servant à descendre le bois jusqu'au village. Le relief est marqué par des hâchures.)

Ce câble allait premièrement de Sastuello à Polinario.

L'année passée, quand mon oncle a acheté la forêt d'aunes, entre trois hommes et moi nous avons traîné le câble aux Medei, où était le bois.

En 1919, on y a fait descendre plus de deux cent cinquante mille quintaux de bois.

Il est fixé en haut à un gros châtaignier. Il passe sur les monts de Valbaria, Bisciascritta, Rossei, puis près de la Froda, près de l'éclaircie, où se trouve le pivot qui sert à incliner plus ou moins le câble.

Combien de fois j'ai fait ce chemin rapide avec un pesant paquet de cordes sur les épaules, sous le brûlant soleil de juin et juillet. J'arrivais sur la montagne fatigué, essoufflé, tout en nage ; ma figure était comme du feu.

Depuis l'éclaircie, jusqu'à Bisciascritta, le chemin est meilleur, parce qu'il monte peu à peu. Mais, plus haut, quel maudit sentier ! Il est si raide que je devais me cramponner aux bruyères pour ne pas tomber. Mais en redescendant, je me reposais, je n'avais qu'à laisser courir mes jambes, tandis qu'avant, je devais faire de si grands efforts pour les faire grimper ; je suis sûr que si un bouquetin avait grimpé par là il aurait tiré la langue.

Maintenant, mon oncle a l'intention d'attacher le câble à Pönt, parce que beaucoup de gens du village ont du bois à descendre de là-haut.

Et en peu de temps et à peu de frais, ils auront ainsi leur bois presque à la porte de leur maison.

Beaucoup de montagnards, pour s'épargner la fatigue de descendre le foin des pâturages, le mettent en balles qu'ils suspendent par un crochet au câble et ainsi, en moins de rien, le foin glisse au village. GIOVANNI FAZZINI.

On voudrait pouvoir les citer toutes, ces compositions d'enfants. Et je regrette de devoir m'arrêter déjà. Tout y passe comme dans un cinématographe, et si l'on veut avoir une idée complète de la vie et du caractère des habitants de la Riviera, de la Leventine ou de telle autre vallée alpestre tessinoise, il n'y a qu'à consulter la collection des petits écrivains de la classe de Mme Mattei à Osogna.

En feuilletant les cahiers d'arithmétique, on peut constater de même à quel point l'école est en contact avec la vie. Voici par exemple quelques problèmes que les enfants eux-mêmes se sont proposés :

« J'ai mesuré un pré aujourd'hui pendant la récréation au « Cancello ». Il a une longueur de 52 m. et une largeur de 19 m. 25. Si le m^2 coûte 0 fr. 80, combien coûte le champ ? »

« Aujourd'hui, entre midi et une heure et demie, j'ai mesuré deux champs. Le premier est situé en « Nosic ». Il est rectangulaire ; il a 24 m. 40 de long et 8 m. 20 de large. Le second est situé en « Cascello ». Il a la forme d'un triangle qui a 12 m. 35 de base et 12 m. 30 de hauteur. Quelle est la superficie de chacun de ces prés ? »

« A Osogna il y a un puits qu'on n'emploie plus, parce que nous avons des fontaines. Il est rempli au quart environ. Je voudrais savoir combien d'hectolitres d'eau il contient. Sa largeur est de 0 m. 60, sa longueur de 3 m. 14 et sa profondeur de 69 m. »

Et si vous avez peur que, parce que libre de choisir ses occupations, un enfant néglige l'une ou l'autre des branches du programme, ouvrez le journal de classe et vous verrez de quelle façon un camarade sait le remettre sur la bonne voie :

« Mario est là, une main sur le livre et l'autre appuyant sa tête ; son banc est couvert de livres.

» Regardez si cela ne lui ressemble pas ! (Ici est dessiné le portrait de Mario.) C'est la tête de notre camarade Mandozzi Mario, qui souvent lit le dictionnaire.

» Il lit, lit et relit, mais à force de lire il pourrait bien maintenant mettre un article dans le journal comme un avocat.

» Le livre de Pinocchio, il l'a déjà lu, la *Vita militare* aussi, *Fioretto* également ; enfin il a lu tous les livres de notre bibliothèque, qui en compte une quinzaine. Mais dans quelque temps, Reggiani Amilcare en aura fait autant ; lui aussi lit plusieurs heures de suite et il s'instruira ; un peu, cela va bien, mais trop c'est trop. »

La liberté, non seulement dans les écoles enfantines, mais dans l'école primaire n'est donc plus un mythe ni une utopie.

Tous ceux qui ont travaillé à cette œuvre de libération peuvent considérer la cause comme gagnée.

Une ère nouvelle s'est levée pour les heureux enfants du Tessin.

Et nous, quand en serons-nous là ?

Le Tessin nous a ouvert la voie.

Noblesse oblige !

Louise Briod.

Bellinzona, 15 avril 1920.

Les Ecoles de hautes études commerciales.

Le gouvernement hellénique m'ayant fait l'honneur de m'appeler à Athènes pour la création d'une école de hautes études commerciales, j'ai été conduit, par la nature même de mes fonctions, à reprendre, à remettre à jour et à compléter la leçon inaugurale que je fis, le 1er novembre 1910, à l'Université de Neuchâtel, sur « Les hautes études commerciales à l'université ». Peut-être trouvera-t-on quelque intérêt à lire ici le résultat de ce travail, car ces dix dernières années ont amené des changements considérables dans la pratique et dans l'enseignement du haut commerce.

Je saisis avec plaisir cette occasion d'exprimer, une fois de plus, au gouvernement hellénique, l'hommage de ma vive gratitude et de mon meilleur souvenir pour l'accueil si cordial qui m'a été fait en Grèce. C'est au cours de ma mission auprès du ministère de l'économie nationale que le présent travail a été conçu. C'est à ce ministère, en particulier à MM. C. Spiridis, ministre de l'économie nationale, et N. Jatros, directeur du commerce et de l'industrie, qu'il est respectueusement dédié.

* * *

L'attention publique est tout particulièrement attirée, à l'heure actuelle, sur les problèmes d'expansion commerciale. Le temps n'est plus où les nations, soucieuses d'accroître leur influence dans le monde, pouvaient reposer toutes leurs ambitions sur la seule puissance des armes. C'est dans la clairvoyance de sa politique internationale, le rayonnement extérieur de sa pensée et particulièrement l'expansion de son commerce et de son industrie, qu'un peuple doit chercher

désormais les éléments d'une puissance propre à assurer la prospérité de son avenir et la grandeur de ses destinées.

Pour tout observateur attentif, il n'est pas douteux que la guerre militaire sera suivie d'une lutte économique non moins importante et aussi meurtrière, en son genre, que celle qui s'est livrée sur les champs de bataille. La plupart des gouvernements font déjà les plus grands efforts pour ouvrir de nouveaux débouchés à leurs nationaux. Tous les moyens les plus divers sont mis en œuvre pour assurer une balance économique satisfaisante et rétablir l'équilibre des changes, pour protéger le travail au dedans et faciliter son expansion au dehors.

Dans cette lutte gigantesque qui s'élabore, le commerce est appelé à jouer un rôle aussi capital que compliqué. Des difficultés sans nombre et sans cesse renaissantes sont venues entraver son essor. La guerre, par ses divisions et ses ravages, l'a contraint à chercher, à créer en quelque sorte, de nouvelles sources d'approvisionnement, de nouveaux débouchés. Elle a inauguré, en outre, une ère de réglementation, de prohibition à outrance. Elle a provoqué la crise des changes, la crise des transports, la crise fiscale, la crise du personnel et de la main-d'œuvre... Il n'est, pour ainsi dire, pas de domaine de l'activité commerciale qui ne soit aujourd'hui hérissé de difficultés, à première vue presque insurmontables. La tâche accomplie, dans ces conditions, par les capitaines du haut commerce, est digne des plus grands éloges. Et on ne sait vraiment ce qu'on doit admirer le plus : l'ingéniosité et la souplesse de leurs conceptions, la hardiesse de leur stratégie, la persévérance de leur effort ou la multiplicité de leurs connaissances.

La guerre aura eu ainsi tout au moins ce résultat heureux de mettre en lumière le rôle du *vrai* négoce. Au cours de la période de rationnement dont nous sortons à peine, on s'est enfin rendu compte que le commerce est une des fonctions essentielles de la vie sociale, que le commerçant ne doit pas être considéré comme un parasite, mais comme un producteur aussi bien que celui qui s'adonne à l'agriculture ou à l'industrie. Sa fonction est de servir d'intermédiaire aux échanges, de mettre les produits à la portée de ceux qui en ont besoin. Or, mettre à notre portée ce qui n'y était point, n'est-ce pas, économique-

ment, le faire exister pour nous et, par suite, le produire ? Et puisque c'est produire qu'extraire le charbon de la terre, pourquoi ne serait-ce pas produire aussi que de le faire parvenir de la mine, où il demeurerait inutile, aux lieux de consommation, où il va répandre le mouvement, la chaleur, la lumière et la vie ?

Sans doute, le commerce, en échange de ces services, prélève un bénéfice sur les opérations qu'il effectue. Mais il n'y a rien là qui le distingue des autres carrières, et notamment des carrières dites libérales. Qu'importe que tel soit commerçant, banquier ou industriel, tel autre artiste, notaire ou professeur ? N'ont-ils pas tous un but commun : gagner, par leur travail, les moyens nécessaires à la satisfaction de leurs besoins ? Leur œuvre n'a-t-elle pas toujours le même nom : travail ? Pourquoi le commerce seul devrait-il souffrir de l'opprobre du gain, qui lui est pourtant commun avec toute autre profession ?

Il n'y a d'ailleurs nulle incompatibilité radicale entre la passion des affaires et le sens de la beauté, entre le commerce et les lettres ou les arts. Nous n'en sommes plus à ce préjugé que raillait jadis Beaumarchais, quand il disait par la bouche de Figaro : « Il m'a fait ôter mon emploi sous prétexte que l'amour des lettres est incompatible avec l'esprit des affaires. » Beaumarchais lui-même, le plus commerçant et le plus habile des hommes de lettres, est la preuve vivante du contraire. Et, dans le passé, l'histoire nous montre des pays qui ont su briller à la fois par le commerce et par le goût, tels Florence, Venise et la Hollande, et qui ont perdu l'un et l'autre en même temps.

On a cru trop longtemps que l'élite d'une nation ne peut se recruter que dans les carrières libérales. On commence enfin à comprendre qu'elle doit se recruter dans tous les milieux et dans toutes les carrières : on comprend qu'il est aussi noble et peut-être plus enviable d'embrasser la carrière commerciale, où la rémunération se proportionne à l'intensité de l'effort, plutôt que les professions de fonctionnaires, aux maigres traitements fixes, suivis d'une pauvre retraite ; on comprend aussi qu'un négociant, un industriel, un banquier, tiennent autant de place, rendent autant de services, ont droit à autant de considération et ont besoin d'autant de prépara-

tion qu'un avocat, un poète ou un médecin ; on comprend enfin que le commerce exige de remarquables facultés intellectuelles, et qu'il ne saurait se contenter des fruits secs des autres professions. M. Georges Blondel rapporte[1], à ce propos, le cas d'un homme qui avait trois fils inégalement doués. C'est vers le commerce qu'il n'hésita pas à orienter le plus intelligent et le plus actif. Le second, entreprenant, avait un esprit pondéré, l'amour de l'ordre et de la ponctualité, il en fit un officier ministériel. Ce fut le moins bien doué qu'il poussa jusqu'au baccalauréat : quand on est muni de ce diplôme, et soutenu par quelques recommandations, il n'est pas trop difficile d'obtenir une place tranquille dans une administration. — Sans doute, les pères de famille qui raisonnent aussi bien que celui-là étaient encore l'exception il y a peu de temps ; mais leur nombre s'est considérablement accru de nos jours[2].

Cette évolution si caractérisée, dont je viens de retracer les grandes lignes, n'a été d'ailleurs qu'accélérée par la guerre, et est encore loin d'être arrivée à son terme. Elle appelle une transformation complète dans la pratique et l'éducation commerciales.

Autrefois, une instruction ordinaire pouvait suffire ; la routine, l'intelligence et le jugement faisaient le reste. Mais aujourd'hui, que de connaissances sont indispensables au grand négociant, et à quelle science n'est-il pas obligé de faire appel ! La comptabilité, l'arithmétique, les langues modernes, l'économie politique et commerciale, la géographie, le droit, la science financière, la technologie et d'autres branches encore, viennent tour à tour à son aide. Et chaque jour voit s'étendre le champ des connaissances indispensables au commerçant qui veut être à la hauteur de sa tâche et de ses aspirations sociales. Le génial Goethe avait pressenti notre époque lorsqu'il écrivait, il y a plus de cent ans : « Je ne sache pas qu'il y ait d'esprit plus large et plus cultivé que celui d'un vrai commerçant. »

[1] *L'Education économique du peuple allemand.* Paris, Larose, 1908, p. 20.

[2] Cf. M. Leclerc : *Les professions et la société en Angleterre*, 3e éd., Paris, Colin, 1918, p. 4 :

« Si le commerce anglais est vivace, audacieux et puissant, c'est que, outre la masse douée de moyens ordinaires, il attire à lui les intelligences au-dessus de la moyenne et les caractères d'une trempe rare. »

Un économiste français, qui avait l'avantage d'unir la pratique à la plus vaste érudition théorique, M. Jacques Siegfried, s'est plu à nous montrer, par un exemple caractéristique, tout ce que doit savoir le commerçant accompli :

« Le négociant digne de ce nom est celui qui, en lisant son journal le matin, peut se rendre compte presque immédiatement de l'influence qu'exercerait, sur les affaires en général, et les siennes en particulier, chacune des nouvelles télégraphiques de n'importe quelle partie du monde. Pour cela, il lui faut connaître la géographie agricole, industrielle et commerciale, et la situation financière du pays considéré, sa faculté de consommation et ses marchés commerciaux, relativement aux contrées concurrentes, savoir rapidement établir la parité des cours et, par conséquent, faire les calculs de poids, de mesures, de changes, de frets et d'escompte, en un mot connaître à fond, non seulement la comptabilité, mais l'économie politique et les sciences financières, car il devra pouvoir se rendre compte de la répercussion que telle et telle nouvelle financière aura sur le crédit et le marché de l'argent. S'il s'agit d'une nouvelle politique, dont les effets peuvent être considérables, il en devra déduire les conséquences pour le monde des affaires. Et tous ces raisonnements, tous ces calculs, toutes ces déductions, il est nécessaire de les faire vite, car, dans ce siècle de concurrence télégraphique, malheur à celui qui arrive après les autres [1]. »

Or, je le demande, est-ce par la seule pratique des affaires que le futur état-major du commerce, de la banque et de l'industrie peut acquérir ces multiples connaissances ? Evidemment non.

Au moment même où une préparation de plus en plus sérieuse s'impose de toute nécessité, l'apprentissage pratique traverse une période de crise que les hommes les plus compétents en matière pédagogique ou professionnelle s'accordent à signaler comme un grave péril. Avec la spécialisation croissante des métiers et des tâches, et la concurrence effrénée qui règne en matière commerciale, l'apprenti n'est trop souvent qu'une machine, un instrument à bon marché, qui accomplit

[1] Voir l'intéressant article : *L'enseignement commercial en France et dans les principaux pays du monde*, dans la *Revue des Deux-Mondes* du 1er septembre 1906.

un travail sans intérêt et n'est plus initié à la marche des affaires. Pour beaucoup, abandonnés à eux-mêmes, l'éducation professionnelle se réduit plus à un dressage qu'à une étude raisonnée des phénomènes commerciaux : écrire des mois durant les mêmes adresses, répertorier le copie de lettres, coller des timbres, copier des factures, faire des commissions, parfois même clouer des caisses ou nettoyer la bicyclette du patron, telle est trop souvent la nature des travaux qui leur sont imposés au cours de ce soi-disant apprentissage pratique. Sans contester la nécessité relative de ces besognes subalternes, il est permis de douter de leur valeur au point de vue de la préparation professionnelle de nos futurs employés supérieurs et chefs de maison.

Mais si le mal est profond, il n'est pas sans remède. Ces apprentis, que le commerce n'a plus le goût ou le loisir de préparer chez lui, l'école revendique l'honneur de les former. A l'ancien apprentissage pratique s'ajoute ou se substitue de plus en plus l'apprentissage scolaire, dont le rôle et la durée vont croissant.

Déjà l'enseignement commercial moyen a conquis sa place, de vive lutte, et aujourd'hui il n'est plus personne qui en conteste l'utilité, voire la nécessité. L'Ecole supérieure de commerce de Lausanne, à l'occasion de son cinquantenaire (1869-1919), a procédé à une enquête auprès des anciens élèves diplômés et des chefs de maisons qui les ont eus à leur service[1]. Elle fournit d'intéressantes données à ce sujet. A la question : « La fréquentation de l'école vous a-t-elle été utile ? », les anciens élèves ont été unanimes (100 %) à répondre oui. Et voici comment les patrons ont jugé l'école de commerce et l'enseignement commercial : « Ecole utile, mais ne remplace pas l'apprentissage. Donne une préparation excellente, mais qui ne suffit pas. Facilite l'avancement dans la pratique. Vu l'importance du commerce à l'heure actuelle, toute personne ayant l'intention de s'y vouer devrait passer par l'école de commerce. Institution excellente. Etablissement

[1] Voir la publication commémorative : *L'Ecole supérieure de commerce de Lausanne. — Notice historique et bulletin de l'Association des anciens élèves diplômés* (1869-1919). Lausanne, Imprimeries Réunies, S. A., 1919.

d'enseignement de premier ordre. Devrait être suivi par chaque apprenti de commerce. Elle est un bienfait pour le commerce. L'école remplit son but. L'école fournit toutes les connaissances nécessaires pour occuper d'une façon satisfaisante une place d'employé, etc. Pas de réponse défavorable. »

Ensuite de ces résultats très convaincants, la conclusion peu à peu s'est imposée qu'il fallait aller plus loin encore et créer un degré nouveau d'enseignement commercial : le degré universitaire, qui présente, pour le futur chef d'entreprise, une utilité au moins aussi grande que les autres degrés pour les futurs employés et tous ceux qui restent en sous-ordre. Cet enseignement supérieur doit rendre, en outre, de précieux services pour la formation du personnel enseignant du degré moyen, composé jusqu'ici d'autodidactes, très capables sans doute, mais dont la valeur est tout individuelle et le recrutement de plus en plus difficile avec les exigences croissantes de l'éducation professionnelle. La préparation de ce personnel se heurte, en effet, à des difficultés toutes particulières, celui-ci devant acquérir à la fois des connaissances suffisantes de la pratique par un stage dans les affaires et une vaste culture générale et spéciale, que ni l'Université, ni aucun établissement d'instruction supérieur n'était à même de lui procurer. Et cependant c'est de ce personnel que dépend, dans une large mesure, l'avenir de l'enseignement commercial, car les meilleures lois, les meilleures institutions, les meilleurs livres sont peu de chose, tant que les hommes chargés de les mettre en œuvre ne sont pas préparés à leur tâche.

Mais ce n'est pas tout, et le champ d'activité d'une école de hautes études commerciales est bien plus vaste encore. Comme auditeurs naturels des nouveaux cours, il faut mentionner aussi les étudiants en droit, qui se trouvent constamment, dans leurs études et plus tard dans l'exercice de leur profession, en face de problèmes où le commerce joue un rôle essentiel : droit commercial, droit de change, poursuite pour dettes et faillite, contentieux d'entreprises commerciales et financières, administration et contrôle de sociétés anonymes, expertises judiciaires, gérance d'affaires, tout cela nécessite évidemment des connaissances commerciales qui faisaient et font souvent encore presque entièrement défaut. Il

faut mentionner enfin les fonctionnaires supérieurs, le personnel diplomatique et consulaire, les secrétaires de chambres de commerce ou de syndicats industriels, les actuaires de compagnies d'assurance, les rédacteurs économiques et commerciaux que les grands organes de la presse tendent de plus en plus à s'adjoindre, etc.

Il y a là, semble-t-il, de quoi justifier largement la création d'écoles de hautes études commerciales. Et s'il faut être surpris d'une chose, c'est que le commerce, l'une des trois sources de la richesse publique, le commerce auquel tant de nations doivent leur grande place dans le monde, le commerce, qui est le nerf de l'industrie et de l'agriculture et sans lequel elles ne peuvent prendre leur essor, ait dû attendre jusqu'à nos jours pour obtenir une place dans l'enseignement supérieur, comme l'industrie et l'agriculture l'avaient depuis longtemps déjà dans les écoles polytechniques et autres.

Mais... il y a un mais! A cette innovation, on a opposé, comme on le fit autrefois pour les écoles du degré moyen, que l'enseignement commercial le plus parfait ne saurait former des commerçants accomplis, que le commerce s'apprend par la pratique, et quantité d'autres objections du même genre. Et comme preuve à l'appui, on nous cite, d'une part, l'exemple de quelques hommes d'affaires parvenus aux plus hautes situations de fortune, malgré l'instruction la plus rudimentaire ; d'autre part, celui de nombreuses personnes très cultivées qui sont de piètres négociants ou administrateurs.

Sur ce terrain, la question est mal posée.

Il est incontestable, en effet, que l'enseignement commercial ne peut avoir l'ambition de créer de toutes pièces des commerçants sans un stage supplétif dans la pratique des affaires. Pour faire un médecin, il ne suffit pas d'un doctorat, il faut encore toute l'expérience acquise au chevet du malade... j'allais dire aux dépens du malade! Pour faire un ingénieur, il ne suffit pas d'un diplôme de l'école polytechnique, il faut encore l'exercice du métier. De même aussi, pour faire un commerçant, il ne suffit pas d'études théoriques, mais il faut encore des connaissances pratiques que seul un stage dans une maison de commerce peut procurer.

Il est non moins incontestable que ce n'est pas l'école de hautes études qui donnera au commerçant les qualités na-

turelles d'intelligence, de décision, d'initiative, de volonté, de jugement dont il a besoin pour réussir dans sa carrière, pas plus qu'elle ne donne l'éloquence à l'avocat, la charité au pasteur ou la dextérité au chirurgien. Il en est du commerçant comme de tout autre professionnel : à côté de qualités et de connaissances acquises, il doit posséder certains dons naturels que l'instruction la plus approfondie ne saurait suppléer.

Ces objections sont indiscutables, mais me paraissent enfoncer une porte ouverte, car nous ne prétendons nullement avoir « changé tout cela » ; c'est prêter gratuitement aux promoteurs de l'enseignement commercial des prétentions qu'ils n'ont jamais eues et qu'ils réprouvent [1].

En réalité, la question ne se pose pas entre la théorie et la pratique, qui ne s'excluent nullement, comme on feint de le croire, mais se complètent l'une l'autre ; car qu'est-ce que la théorie, sinon la pratique raisonnée, et qu'est-ce que la pratique, sinon la théorie appliquée ? La théorie, c'est la loi déduite des faits, c'est la coordination systématique des observations faites par tous ceux qui nous ont précédés. On ne conteste plus aujourd'hui que l'art de construire et de conduire les machines ait une théorie ; pourquoi contesterait-on l'existence d'une théorie des affaires ? La direction d'une entreprise commerciale ou industrielle n'est pas moins difficile que celle d'une machine ; elle n'est pas soumise à des règles moins certaines.

Toute la question, dès lors, est de savoir s'il vaut mieux entrer dans la pratique avec un léger bagage de connaissances ou, au contraire, muni de toutes les connaissances singulièrement nombreuses qu'il est possible d'acquérir de l'expérience d'autrui. Cela revient à demander s'il vaut mieux posséder à la fois la théorie et la pratique, question oiseuse qui ne saurait même se poser, car le simple bon sens suffit à répondre que le commerçant pourvu de ces deux éléments de succès est supérieur, à égalité de conditions, à celui qui ne possède que l'un ou l'autre.

D'autre part, l'expérience démontre d'une manière irréfutable que si deux jeunes gens, possédant les mêmes aptitudes, les mêmes qualités, entrent dans la carrière des affaires, celui

[1] Cf. L. Poirier-Delay : « L'enseignement commercial », dans *La Suisse économique*. Lausanne, Payot & Cie, 1908, tome 1er, p. 141.

qui a la plus vaste culture générale et professionnelle est assuré de parvenir plus vite et avec moins de peine à un bon résultat ; il suffit de parcourir la liste des anciens élèves des instituts supérieurs de commerce pour être édifié à cet égard. Celui qui n'est qu'expérimenté ne vaut que par le nombre d'expériences qu'il a faites; il a la tendance instinctive à ne pas concevoir les choses autrement qu'il les voit. Au contraire, celui qui a reçu une éducation scientifique saura diagnostiquer même dans les cas qu'il ne connaît pas ; il a élargi son horizon mental par des idées générales, par l'étude des principes et des lois.

A l'appui de ces dires, il me serait facile d'invoquer une foule de témoignages. Je me bornerai à citer ici celui de M. Carnegie, le milliardaire américain, l'homme d'affaires qui, hier encore, symbolisait le mieux la puissance du haut commerce et qui, par conséquent, avait de bonnes raisons pour faire autorité en la matière. Dans son livre bien connu, *L'empire des affaires,* il écrit : « Les jeunes gens instruits ont un avantage considérable sur celui qui n'a été qu'apprenti : ils ont l'esprit ouvert et pas de préjugés. L'attitude scientifique de l'esprit les rend accessibles aux idées nouvelles. Le diplômé d'Université possède des idées plus larges que celui qui a été privé de l'éducation universitaire; par là même qu'il a habité les régions de la théorie, il dépassera celui qui, une couple d'années avant lui, aura été mis à l'école de la pratique. » Et ailleurs encore: «L'instruction a toujours l'avantage à autres qualités égales. Prenez deux hommes de même intelligence naturelle, de même énergie, de même ambition et de même caractère, celui qui aura reçu l'instruction la meilleure, la plus étendue, la plus avantageuse aura inévitablement la supériorité sur l'autre. »

Ce témoignage, à lui seul, me paraît déjà décisif.

Mais il en est un autre plus probant encore : c'est l'intérêt grandissant qu'apportent, en tous pays, les associations et les chambres commerciales ainsi que le monde des affaires en général à la cause de l'enseignement professionnel supérieur. Au cours des deux dernières décades, en particulier, le nombre des adversaires de cet enseignement n'a pas cessé de décroître, tandis que ses partisans gagnaient chaque jour du terrain. Les expériences de la guerre, il faut le dire, ont

achevé de convaincre les plus irréductibles. Les pays mêmes qui, jusqu'ici, croyaient orgueilleusement être trop supérieurs pour avoir besoin d'écoles de hautes études font aujourd'hui les plus grands efforts afin de rattraper le temps qu'ils reconnaissent avoir perdu, et les autres, conscients de la puissance économique qu'ils y ont puisée, en poursuivent le perfectionnement.

Aussi l'enseignement commercial supérieur a-t-il déjà pris en peu de temps un essor extraordinaire et il ne se passe pour ainsi dire plus d'année qui n'enregistre de nouvelles créations et des legs considérables à cet effet. La Suisse, la Belgique, l'Allemagne, les Etats-Unis, l'Angleterre, l'Italie, la France, notamment, rivalisent d'émulation dans ce domaine. Et n'y a-t-il pas là encore une coïncidence bien digne d'éveiller l'attention ? Que les pays les plus puissants et surtout les plus progressifs sur le marché du monde soient précisément ceux où l'enseignement commercial supérieur s'impose et se développe, n'est-ce point la preuve qu'entre ces deux manifestations de leur activité nationale quelque rapport existe[1] ?

* * *

Vouloir entrer dans les détails de l'organisation et de l'histoire de ces hautes écoles commerciales serait dépasser le cadre restreint de la présente étude. Toutefois mon exposé serait visiblement incomplet si je laissais entièrement de côté cette partie essentielle de la question.

Il convient tout d'abord de remarquer que les solutions intervenues varient souvent selon les milieux et selon les cas. Tantôt on crée des hautes écoles commerciales *ad hoc*, jouissant de l'autonomie la plus complète et n'ayant aucun rapport avec les autres établissements d'instruction [2]. Tantôt, au contraire, l'enseignement supérieur des sciences commerciales est donné à l'université même, où il est annexé le plus souvent à la faculté de droit [3] ; ces sections de commerce sont

[1] Cf. l'article : *La concurrence américaine et le rôle de l'ingénieur commercial*, par Emile Waxweiler, professeur à l'Université de Bruxelles et directeur de l'Institut de sociologie Solvay, dans la *Revue économique internationale*, mai 1904, p. 601 et suiv.

[2] Exemples : les écoles d'Italie, d'Allemagne (sauf Francfort et Cologne), de Saint-Gall, de Paris, d'Anvers, de Mons, de Liège, de Stockholm, etc.

[3] Voir ce qu'écrit, à ce sujet, M. F. Larnaude, doyen de la faculté de droit

ainsi une adaptation ingénieuse de deux enseignements; le commerçant y acquiert plus de culture, l'homme cultivé y apprend le mécanisme des affaires [1]. Entre ces deux types extrêmes, on trouve quantité de solutions intermédiaires, dans lesquelles l'école de hautes études commerciales est en rapport plus ou moins étroit avec une université ou même parfois avec une école polytechnique.

Chacune de ces solutions, il faut le reconnaître, a ses avantages propres et est adaptée aux besoins, aux ressources et aux circonstances particulières de chaque cas. Après mûres réflexions et dix années de pratique de l'enseignement supérieur, j'en viens de plus en plus néanmoins à donner la préférence au système de l'école universitaire.

Ce système présente déjà l'avantage d'être beaucoup moins coûteux, certains cours de l'université pouvant être utilisés sans autre par la nouvelle école. Mais des considérations plus élevées mènent encore à la même conclusion.

Il est sain que toute spéculation soit tempérée par la considération du réel et, de même, que les enseignements spéculatifs soient dans l'ambiance d'enseignements pratiques. Avec M. Maurice Caullery, professeur à la Sorbonne, *French exchange professor* (Harvard University, 1916) [2], je crois donc qu'une organisation qui associe les sciences pures et appliquées est, en principe, préférable à celle qui isole, d'une part des facultés et de l'autre des écoles techniques. Cela a le double avantage de ne pas opposer science pure et science appliquée et de ne pas créer des institutions qui ne peuvent se re-

de l'Université de Paris, dans l'ouvrage collectif *La Vie universitaire à Paris*, publié sous les auspices du conseil de l'Université de Paris. Paris, Alcan, 1918, p. 92 et 93;

« Ce ne sont plus, aujourd'hui, seulement les grands hommes d'Etat, pour les peuples qui ont le bonheur d'en avoir encore, qui guident ceux-ci vers les grandes destinées, ce sont aussi les grands hommes d'affaires. Et les grands hommes d'affaires doivent venir désormais puiser les éléments de l'instruction qui leur est nécessaire dans lès facultés de droit. »

Les écoles de hautes études commerciales, avec leurs cours généraux et spéciaux, constituent le complément indispensable à cette clientèle.

[1] Exemples : les écoles des Etats-Unis, d'Angleterre, celles de Berne, Fribourg, Genève, Lausanne, Neuchâtel et Zurich en Suisse, celles de Gand, Louvain, Liége et Bruxelles en Belgique, de Francfort et Cologne en Allemagne, de Grenoble et Nancy en France, de Montréal au Canada, etc.

[2] *Les Universités et la vie scientifique aux Etats-Unis*. Paris, Armand Colin, 1917, p. 156.

cruter qu'avec peine et aboutissent fatalement au mandarinat. L'université à la fois théorique et pratique est une représentation bien plus réelle de la société.

Dans notre pays démocratique, où le sort des établissements d'instruction dépend du peuple souverain, on parle beaucoup de populariser l'Université, de lui créer des sympathies dans toutes les classes sociales. Ce rapprochement est possible, il doit être, j'y crois. Mais il faut le faciliter en ne sacrifiant jamais l'utile et le scientifique à des théories vaines et creuses, faites surtout pour mettre en valeur l'éloquence ou la barbe du conférencier. C'est là peut-être le danger le plus grave qu'ait à éviter notre enseignement universitaire, car, pour employer les termes mêmes d'un maître de la Sorbonne, M. Seignobos, « on ne peut guère espérer qu'une société démocratique entretiendrait, par pur esprit de tradition, un système d'écoles supérieures qui paraîtraient ne servir à rien [1]. » Pour conserver sa place, pour devenir de plus en plus un centre de vie intellectuelle, l'université a besoin de toutes les collaborations ; n'en repoussons aucune, pourvu qu'elle soit honorable, et n'oublions pas que le concours de ceux qui occupent les « routes de l'argent » sera d'autant plus éclairé et fertile que ceux-ci seront venus se former intellectuellement auprès de nos chaires [2].

On a objecté — je le sais bien ! — que l'enseignement commercial n'entre pas dans le cadre universitaire actuel et qu'il y amènerait des éléments qui n'y ont pas leur raison d'être. La science du commerce a été dédaigneusement traitée de « science d'épicier » ; et ce mot a fait tout le mal qu'un mauvais mot peut causer.

Mais le cadre universitaire n'est pas un lit de Procuste ; il n'a rien d'absolu, ni d'immuable ; il doit, au contraire, évoluer sans cesse, s'adapter aux conditions changeantes du milieu dans lequel nous vivons. L'université est, par défini-

[1] Il faut lire, à ce sujet, l'intéressant ouvrage *L'éducation de la démocratie* (leçons professées à l'Ecole des hautes études sociales, Paris, Alcan. 1903), où des hommes tels que MM. Ernest Lavisse, Alfred Croiset, Charles Seignobos, etc., — qu'on ne saurait accuser d'utilitarisme étroit, — démontrent la part considérable et toujours croissante qui doit revenir à l'éducation professionnelle.

[2] M. Turmann, *Problèmes économiques et sociaux*. Paris, Lecoffre, 1910, p. 123.

tion, par essence, par l'étymologie même de son nom, une haute école où l'universalité des sciences est professée. Elle doit faire sienne cette devise célèbre de Térence : « Rien de ce qui est humain ne m'est étranger. »

En fait, et malgré des tendances très conservatrices, l'université n'a pas pu se soustraire à la loi universelle d'évolution. Rien de plus significatif, à cet égard, que le sort de la faculté de théologie, autrefois berceau, puis foyer vivant de l'université, aujourd'hui victime d'une désaffection profonde, tandis que des disciplines nouvelles, comme les sciences économiques et sociales, ont pris une place rapidement croissante et se constituent même en faculté autonome, comme à Genève ou à Francfort, par exemple [1].

Cette évolution est-elle parvenue à son terme ? L'université restera-t-elle figée dans son cadre actuel ? Evidemment pas ! Aujourd'hui, où le grand commerce, la haute finance, sont devenus de véritables sciences, l'université ne peut pas les ignorer : elle doit leur accorder une place, modeste peut-être, mais honorable et incontestée tout au moins.

Comme le remarque très justement mon distingué collègue, M. le Dr Max Turmann, professeur à l'Université de Fribourg et à l'Ecole polytechnique fédérale [2] : « Pourquoi ne serait-il pas aussi digne de l'enseignement universitaire d'étudier, dans ses détails, ce qui concerne la vie financière, industrielle et commerciale que, par exemple, de discuter subtilement des questions de mur mitoyen, ou de disserter sur les phénomènes de la digestion ? L'examen méthodique de l'organisa-

[1] La *Gazette de Lausanne*, dans un article anonyme du 23 décembre 1913, *Les Facultés de théologie*, écrivait ce qui suit : « L'Allemagne vient de créer trois nouvelles universités. Celle de Francfort-s.-M. vient d'être ouverte. Hambourg s'ouvrira l'année prochaine et la transformation de l'Ecole polytechnique de Dresde en Université ne tardera pas... Ce sont les villes, les grands organismes communaux qui tiennent à ce luxe intellectuel et qui désirent adapter leurs universités aux besoins spéciaux du milieu. Autant dire qu'elles tiennent beaucoup à la création de certaines facultés — celles de droit et des sciences sociales avant tout — et qu'elles renoncent à en créer d'autres qui, selon la tradition, font partie de l'*universitas* du moyen âge et de la Réforme. Ainsi, d'un commun accord, les trois villes renonceront à fonder des facultés de théologie. On n'a pas même discuté leur opportunité. Tranquillement, on a passé sur elles à l'ordre du jour. »

[2] Ouvrage cité, p. 123.

tion d'une entreprise industrielle ou commerciale, voire de sa comptabilité, ne nous paraît point d'un ordre inférieur à l'examen de l'organisme d'un insecte où à la recherche des transformations subies par telle ou telle forme grammaticale. Ne s'agit-il pas toujours pour nous de mieux connaître quelqu'une des multiples manifestations de cette chose mystérieuse qu'est la vie et ne s'agit-il pas aussi de résoudre un des innombrables problèmes qu'elle pose ? »

Sans doute, cette habilitation des sciences commerciales a pour conséquence logique, inéluctable, l'immatriculation partielle des élèves diplômés d'écoles supérieures de commerce à l'université, où ils n'avaient pas accès jusqu'ici. Mais, là encore, je ne vois aucune déchéance, aucun abaissement du niveau scientifique de l'université, à admettre cet élément nouveau, dont la culture, pour être différente, n'est point inférieure à celle du bachelier classique ou scientifique.

Le temps n'est plus où l'on considérait l'étude des langues mortes ou des mathématiques pures comme la seule propre à développer la culture intellectuelle ou le raisonnement. De nos jours, on arrive de plus en plus à la conviction que l'étude des langues vivantes peut remplacer avantageusement celle des langues mortes, et que l'étude du mécanisme des affaires, de l'économie politique et commerciale, du droit, de la comptabilité, des mathématiques appliquées — algèbre financière et mathématiques d'assurances — etc., développe tout autant le raisonnement que celles des mathématiques pures.

Qu'est-ce d'ailleurs que la culture générale? A cette question, chacun est tenté de répondre par quelques périphrases qui, au fond, signifient simplement: « C'est la mienne » ; chacun aussi est tenté de battre son *mea-culpa* sur la poitrine des autres. Moi-même... Qu'il me soit permis de rapporter ici un trait qui caractérise bien cette mentalité. Un licencié ès lettres classiques, maître d'ailleurs très estimé d'une école supérieure de commerce, me consultait un jour au sujet de la différence entre une action et une obligation ; les notions les plus élémentaires pour ses élèves paraissaient lui être totalement inconnues. Le lendemain, ce même maître s'indignait devant moi de l'ignorance d'un de ses élèves, qui ne savait pas qu'Alcibiade fit couper la queue de son chien! Certes il serait

abusif autant que vain de généraliser ce cas spécial et d'en tirer parti contre les études classiques, dont la haute valeur est au-dessus de telles attaques. Mais en familiarisant les élèves avec le passé, ne les laissent-elles pas dans une fâcheuse ignorance du présent[1]? Et les études scientifiques, à leur tour, ne sont-elles pas à tout prendre, à peu près aussi spéciales que celles du commerce?

Il n'y a pas qu'une manière d'être ignorant; il n'y en a pas non plus qu'une d'être cultivé, il y en a mille ou plutôt il y en a autant que d'hommes cultivés. Si j'osais m'autoriser des paroles d'un grand militaire, je transposerais ici un mot très heureux du maréchal Foch. « Il y a — dit-il dans son livre sur *La Conduite de la guerre* — des humanités militaires. » Ne pourrait-on pas dire, avec autant de droit, qu'il y a des humanités commerciales, des humanités industrielles, des humanités financières?

N'en déplaise à certains détracteurs de parti-pris, qui feignent de mépriser ce qu'ils ignorent, l'enseignement donné par les écoles supérieures de commerce ne se réduit pas à de simples notions terre à terre et bornées ; il n'est pas basé sur l'imitation servile de la pratique des affaires, c'est-à-dire n'est pas professionnel au sens étroit du mot. Il a une portée plus large et plus haute : donner une large culture, à la fois générale et spéciale ; dans ce dernier sens, habituer les élèves

[1] Cf. Ernest Lavisse : *L'Education nouvelle*, dans la *Revue de Paris* du 1er juin 1901.

« Des pédagogues prêchent que l'enseignement secondaire doit être désintéressé et ne préparer à rien ; c'est, disent-ils, la meilleure façon de préparer à tout. Un jeune Athénien du siècle de Périclès, un jeune Romain du siècle d'Auguste, un jeune Florentin du siècle de Léon X, un jeune Français du siècle de Louis XIV, étant bons classiques, seraient tout prêts à comprendre notre vie, si différente de la leur, tellement plus vaste et variée, et puissante, et féconde ! Mais les voyez-vous, ces jeunes élégants grec, romain, florentin, ancien régime, tomber au milieu de nos réalités ? Quel ahurissement ! Hélas ! de cet ahurissement nous pouvons nous faire une idée. Des jeunes Français... ignorant en un mot de quoi il s'agit au vingtième siècle – dans leur pays, dans les autres, dans l'univers — j'en vois beaucoup aux examens de baccalauréat et ailleurs. Et quand je pense qu'ils vont entrer dans la classe dirigeante, je commence à craindre que cette classe n'en arrive à ne pouvoir plus rien diriger. Messieurs les pédagogues, apôtres du désintéressement, excusez-nous. Nous n'avons pas le moyen, nous n'avons pas le temps ! »

à raisonner les actes et phénomènes de la vie commerciale, dégager de la pratique du négoce ses lois et ses méthodes. Depuis que leurs diplômés sont admis à l'université, les écoles supérieures de commerce ont fait les plus grands efforts pour être toujours mieux dignes de la belle tâche qui leur est dévolue. L'école de Lausanne, par exemple, vient de créer une 5e année et de renforcer considérablement son programme [1]. L'enseignement qu'elle donne, rigoureusement scientifique et rationnel, peut soutenir la comparaison avec celui de nos gymnases suisses et, à plus forte raison, de certains gymnases exotiques, dont les bacheliers sont admis depuis longtemps, et sans conteste, à nos diverses facultés. Et on peut en dire autant des autres écoles supérieures de Bâle, de Bellinzone, de Berne, de Genève et de Zurich, les seules qui entrent en ligne de compte à cet égard.

Nous voilà ainsi édifiés sur la portée réelle de cette objection, qui met en doute le caractère scientifique et universitaire de l'enseignement commercial supérieur. Les faits qui, dans toute controverse, ont le dernier mot, se sont d'ailleurs chargés d'en faire bonne justice. De nos jours déjà, les universités

[1] Voici comment s'exprime à ce sujet la *Notice historique* (p. 48) déjà citée plus haut : « L'année scolaire 1918-1919 a vu s'ouvrir la classe de 5e année, avec 14 élèves, dont 11 Vaudois et Suisses domiciliés dans le canton, deux confédérés et un seul étranger. Tous ont obtenu le « certificat de maturité commerciale ». En 1919-1920, la classe a 18 élèves. La création de la 5e année était nécessaire pour donner aux études de nos élèves du pays une durée suffisante ; elle a permis d'alléger le programme très chargé des classes inférieures, en reportant une partie des matières dans la dernière année d'études. Les élèves qui suivent l'école jusqu'au bout auront ainsi non seulement des connaissances plus étendues, mais surtout mieux assimilées. Le cours de mathématiques a été renforcé, en 4e année, et deux branches nouvelles ont été introduites : un cours de « psychologie et logique » de deux leçons par semaine en 5e année, et un cours de « publicité et organisation des entreprises commerciales », une leçon par semaine, en 4 et 5e années. La création de la classe de 5e année et du « certificat de maturité commerciale » a valu à l'école d'être classée au premier rang des écoles de commerce suisses par la *Conférence des sections de hautes études commerciales des universités*, avec les écoles de Zurich, de Berne, de Bâle, de Bellinzone et de Genève. Le Conseil d'Etat de Zurich a pris, à notre égard, le 2 août 1918, une décision analogue qui nous a été communiquée officiellement. Les élèves porteurs de notre certificat de maturité commerciale peuvent désormais être immatriculés à Zurich, à toutes les sections de la Faculté des sciences politiques et économiques qui comprend la Faculté de droit. »

de la Suisse, de la Belgique, de l'Angleterre, des Etats-Unis, du Canada, etc., sont acquises à l'idée d'un haut enseignement commercial. L'Allemagne et la France, depuis peu, s'orientent dans le même sens. Et d'autres pays, sans doute, ne tarderont pas à s'engager dans cette voie pleine de promesses.

Ne nous attardons donc point à enfoncer des portes ouvertes et passons maintenant à **l'organisation intérieure et au développement** des écoles de hautes études commerciales.

Dans la composition des *programmes*, on s'est efforcé de tenir compte à la fois de la nécessité d'une culture générale et des besoins plus spéciaux d'une préparation professionnelle. A cet effet, on a choisi certaines branches qui étaient déjà enseignées dans les universités (économie politique, science financière, statistique, droit, géographie économique, histoire, langues modernes, etc.), et l'on y a joint l'enseignement de branches spéciales, des branches commerciales proprement dites. En considérant le programme des principales écoles, voici comment on pourrait donner la quintessence de cet enseignement. La base fondamentale est constituée par l'économie et la technique commerciales, qui étudient toutes deux le mécanisme des affaires, la première au point de vue économique, la seconde au point de vue technique et comptable. Les accessoires comprennent généralement : la politique et la législation douanières, les transports et tarifs, l'histoire du commerce et de l'industrie, l'étude des marchandises et la chimie commerciale, les mathématiques financières, les méthodes et l'histoire de l'enseignement commercial (avec exercices de leçons pour les candidats à l'enseignement), etc.

Une place à part doit être faite à l'Ecole de commerce, rattachée à l'Université libre de Bruxelles, et à l'Institut commercial des industriels du Hainaut, à Mons. S'appliquant à former des *ingénieurs commerciaux*, ces deux écoles donnent une importance exceptionnelle aux matières techniques et mathématiques. « L'homme d'affaires doit avoir la mentalité de l'ingénieur », dit M. G. de Leener, professeur à Bruxelles, dans un intéressant rapport au *Congrès international de l'enseignement technique supérieur*. Certes cette conception est défendable tant qu'il s'agit de former de futurs industriels. Mais il y aurait

quelque excès et, en tout cas, quelque présomption à vouloir généraliser et donner à tous les hommes d'affaires, en trois ou quatre ans d'études, à la fois une mentalité de commerçant et une mentalité d'ingénieur.

A côté des cours proprement dits, il y a lieu de mentionner enfin une institution de première ordre : le séminaire de sciences commerciales, où les étudiants présentent et discutent des travaux pratiques personnels, sous la direction d'un maître rompu aux affaires. D'après les expériences faites, ces exercices de séminaire sont éminemment propres à initier l'étudiant à la vie des affaires, à le mettre aux prises avec les réalités de la pratique, à grandir sa personnalité. Ils ont donné de si bons résultats dans les écoles de hautes études commerciales, que les universités proprement dites tendent de plus en plus, à leur tour, à les introduire et les développer.

Forcé d'abréger, je n'en dirai pas davantage sur ce sujet. Il me tarde d'aborder ce que j'appellerai *la géographie et l'histoire de l'enseignement commercial supérieur*, en d'autres termes l'examen des pays qui lui ont consacré le plus large développement[1].

Je commence par la *Suisse*, qui tient une des premières places dans ce domaine[2]. Quoique de solution plutôt récente, le problème des hautes études commerciales préoccupe depuis longtemps nos autorités. Bien avant 1874, il était « dans l'air », si on peut dire, et provoquait l'insertion, dans la constitution fédérale, d'un article 27 autorisant la Confédération à créer, outre l'Ecole polytechnique existante, une université et « d'autres établissements d'instruction supérieure ». Les discussions qui eurent lieu à cette époque au Conseil national démontrent qu'on avait en vue surtout l'enseignement commercial.

[1] Sur ce sujet, consulter notamment :

Revue internationale pour l'enseignement commercial, dont la publication est malheureusement suspendue depuis la guerre ;

Revue suisse des sciences commerciales, Bâle ;

Jacques Siegfried, *Revue des Deux-Mondes*, article cité ;

Dr Max Turmann, ouvrage cité, p. 97 à 112 ;

[2] Voir : *L'enseignement commercial en Suisse*, présenté par le Département fédéral du commerce et les institutions d'enseignement commercial à l'Exposition nationale suisse de Berne 1914. Zurich, Orell Fussli, 1914.

Peu après, en août 1877, par une pétition adressée au Conseil fédéral, la Société des anciens élèves de l'Ecole polytechnique demandait qu'on ajoutât à cet établissement une division commerciale pour la préparation scientifique d'industriels et de commerçants, de hauts fonctionnaires d'administration, de chemins de fer, etc. Mais le moment opportun n'était pas encore venu et le Conseil d'école, appelé à donner son préavis, se prononça contre la création d'une nouvelle division, estimant toutefois désirable d'ajouter au programme certaines matières des sciences économiques et commerciales. On peut s'étonner avec raison que, de nos jours, il n'ait pas été fait droit dans une plus large mesure à cette demande, car la nécessité d'une préparation économique et commerciale de nos ingénieurs est de plus en plus ressentie et reconnue.

Plus tard encore, la question d'une école fédérale fut de nouveau soulevée à plusieurs reprises, notamment en 1888, lors d'une demande de subventions universitaires des cantons de Zurich, Berne, Bâle-Ville, Neuchâtel et Genève, puis en 1890, à propos d'un mémoire présenté aux Chambres fédérales par la Société suisse des commerçants en vue de la création d'une Académie suisse de commerce. Mais ces projets n'avaient que peu de chances d'aboutir, à cause des tendances fédéralistes et des compétitions régionales soulevées par la fixation du siège du nouvel établissement.

Par contre, la question a été reprise sur le terrain cantonal et résolue d'une manière très heureuse, grâce aux larges subsides accordés par la Confédération, en vertu de l'arrêté du 15 avril 1891 et des règlements ultérieurs. Le premier établissement qui en ait bénéficié est l'Académie de commerce de Saint-Gall, fondée en 1899 par la Chambre de commerce (*Kaufmännisches Direktorium*) et la ville de Saint-Gall, et transformée en 1910 en Ecole de hautes études commerciales (*Städtische Handelshochschule*). Quatre ans plus tard, l'Université de Zurich adjoignait de son côté à la faculté de droit, un enseignement nouveau des sciences commerciales. Cet exemple ne tarda pas être suivi par les Universités de Fribourg (1906), Neuchâtel (1910), Lausanne (1911), Berne (1912), Genève (1915). A Bâle, le projet d'une école autonome ayant succombé dans la votation populaire des 11-12 juillet 1903, on s'est contenté de développer les cours cantonaux de

sciences commerciales institués en 1895 et d'y ajouter en 1913 des cours supérieurs pour la formation de maîtres de sciences commerciales et de reviseurs de comptes. Ces cours sont en relation étroite avec l'université, sans toutefois lui être rattachés.

En tenant compte des cours de Bâle et de l'école de Saint-Gall, ce ne sont donc pas moins de huit institutions consacrées à l'enseignement commercial supérieur. Les titres délivrés, à la suite d'examens, sont le diplôme ou la licence après quatre à six semestres et, aux universités, le doctorat après six semestres d'études au minimum.

Pour être admis en qualité d'étudiant, universitaire il faut être porteur du certificat de maturité d'un gymnase ou d'une école supérieure de commerce. Les exigences ont été sans cesse renforcées [1]. Les hautes écoles commerciales, surtout celles des universités, ont exercé à cet égard une influence profonde et bienfaisante sur les autres écoles. Néanmoins elles attirent un nombre croissant d'élèves : il a passé de 279 en 1909 à 1941 en 1918. C'est que, à l'inverse de ce que nous constaterons pour d'autres pays, qui ont songé tout d'abord à l'enseignement supérieur, sans trop se préoccuper des autres degrés, les écoles de hautes études commerciales suisses sont le résultat de la poussée de bas en haut et reposent sur un vaste système d'écoles supérieures et inférieures, dont elles forment le couronnement. Elles ont au-dessous d'elles près d'une trentaine de ces écoles, avec environ 5000 élèves, qui leur fournissent en grand nombre des éléments bien préparés pour suivre avec fruit leur enseignement. Avec l'attrait qu'elles exercent encore sur les pays étrangers, c'est plus qu'il n'en faut sans doute pour légitimer les plus belles espérances.

A côté de la Suisse, la *Belgique* occupe une place éminente dans le domaine de l'enseignement commercial supérieur. Et il n'est pas sans intérêt de remarquer que ce sont encore ces deux mêmes pays qui, avec la Hollande, tiennent le premier

[1] Actuellement, comme je l'ai déjà relevé plus haut, seul le *certificat de maturité* décerné par les écoles supérieures de Bâle, Bellinzone, Berne, Genève, Lausanne et Zurich est admis pour l'immatriculation aux sections universitaires.

rang dans le monde au point de vue de l'activité relative des échanges internationaux.

C'est en Belgique, d'ailleurs, que fut fondée la plus ancienne école de hautes études commerciales actuellement existante : l'« Institut supérieur de commerce » d'Anvers, qui date de 1852 et resta longtemps le seul établissement de ce genre en Belgique. Cette situation finit par être reconnue notoirement insuffisante : les chefs d'entreprises se plaignaient de n'avoir pas sous la main un nombre satisfaisant de jeunes hommes à la hauteur de l'importance économique du pays et des exigences modernes des affaires; de toutes parts, on demandait le renforcement et la diffusion des hautes études commerciales.

En 1896, le gouvernement crut opportun de prendre les devants et de créer, en dehors de l'Institut d'Anvers, qui est à la fois gouvernemental et communal, un enseignement supérieur dans les facultés de droit des universités de l'Etat, à Gand et Liége. La même année, un groupe d'industriels du Hainaut prit l'initiative d'instituer à ses frais un nouvel établissement de hautes études commerciales; son siège fut la Louvière, commune importante du Hainaut, la province la plus industrielle de Belgique. Le programme adopté par les fondateurs s'inspirait dans ses grandes lignes de l'ancien programme de l'Institut anversois. Mais il s'en écartait par une innovation intéressante et d'une belle hardiesse : la première année d'études se faisait en Belgique ; la deuxième en Allemagne, à Leipzig, où venait de s'ouvrir la première *Handelshochschule ;* la troisième à Londres, à la *School of Political Science* récemment fondée. L'idée fut accueillie avec faveur ; mais sa réalisation se heurta à des difficultés insurmontables, provenant surtout du manque de concordance entre le programme central de la Louvière et celui des écoles de Leipzig et Londres. Après un essai de trois ans, les organisateurs décidèrent de supprimer les succursales d'Allemagne et d'Angleterre et de transférer le siège de l'école au chef-lieu de la province du Hainaut, à Mons.

A partir de ce moment, le branle est donné ; l'attention est définitivement fixée sur les études préparatoires au grand commerce. Les pouvoirs publics, les universités, les associations commerciales, industrielles, religieuses et même de simples particuliers rivalisent d'initiative dans ce domaine.

Aussi a-t-on pu dire que l'enseignement commercial supérieur est presque exubérant en Belgique. A l'heure actuelle, ce petit pays ne possède pas moins de neuf écoles de hautes études commerciales, dont plusieurs, il est vrai, tiennent autant du degré moyen que du degré proprement universitaire. La diversité des diplômes y est infinie : après deux ans, c'est la licence en sciences commerciales ; après trois ans, la licence du degré supérieur qui, généralement, se subdivise en plusieurs catégories, telles que : sciences commerciales proprement dites, sciences commerciales et financières, sciences commerciales et consulaires, sciences commerciales et coloniales, sciences commerciales et maritimes ; c'est enfin le doctorat, spécialisé lui-même en diverses branches, après deux ans de stage pratique complémentaire et présentation d'une thèse sur un sujet d'ordre économique. Et pour ajouter encore à la variété, l'Université libre de Bruxelles, suivie de l'Institut des industriels du Hainaut, à Mons, a été amenée à créer un titre nouveau : celui d'« ingénieur commercial », décerné au bout de quatre ans d'études à Bruxelles et de trois ans à Mons. On voit qu'il y en a pour tous les goûts !

En *Allemagne*, les hautes écoles de commerce, d'origine plutôt récente, ont progressé de façon extrêmement rapide. L'idée première en revient au *Deutscher Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen*, qui organisa en 1897 une enquête à ce sujet parmi les commerçants, industriels, chambres de commerce et autres intéressés. Sur 301 réponses au questionnaire lancé, 249 furent absolument favorables, 11 conditionnelles et 41 négatives. En présence de ces résultats encourageants et des tentatives faites dans d'autres pays, on décida la création d'une école de hautes études commerciales (*Handelshochschule*) à Leipzig, inaugurée solennellement le 25 avril 1898. Aujourd'hui l'Allemagne compte sept de ces établissements d'instruction : à Leipzig (1898), Cologne (1901), Francfort-sur-M. (1901), Berlin (1906), Mannheim (1908), Munich (1910) et Königsberg (1915). En outre, une nouvelle école est actuellement en voie de création à Nuremberg.

Deux de ces hautes écoles, celles de Francfort et de Cologne, sont rattachées à l'université, ou, plus exactement, elles se sont transformées et agrandies en universités, à la suite de

donations importantes: la première en 1913 et la seconde en 1919. On peut dire qu'ici, à l'inverse de ce qui s'est passé en Suisse, c'est l'école de hautes études commerciales qui s'est annexé les autres facultés. Par contre, les autres écoles sont autonomes, sauf à Leipzig, où il y a un arrangement avec l'université. Celle de Berlin doit son existence à l'opulente corporation des marchands, qui a fait les choses très grandement. Sur un terrain contigu à la Bourse, au centre du quartier le plus commerçant, elle a fait élever de vastes constructions, qui ne coûtèrent pas moins de 3 millions de marks. On a installé, avec tout le confort moderne, quatorze amphithéâtres ou salles de cours (dont plusieurs peuvent contenir de 400 à 500 auditeurs), sans parler des laboratoires, des collections, de la salle de lecture, de la bibliothèque, etc. Et chaque année le solde du budget est payé par la corporation, qui n'a recours à aucun subside, ni de la ville, ni de l'Etat.

Les conditions d'admission aux écoles autonomes sont plus larges qu'à l'université proprement dite. On y admet, par exemple, les commerçants qui ont terminé leur apprentissage et subi avec succès l'examen de volontaire d'un an (Einjährig Freiwillige). La durée des études est uniforme: 4 semestres pour le diplôme de sciences commerciales, 5 pour le diplôme d'enseignement et 6 pour le doctorat rerum politicarum aux deux Universités de Francfort et de Cologne.

De l'avis de tous les économistes, cet enseignement supérieur a contribué dans une large mesure aux succès si remarquables de l'Allemagne dans le domaine commercial et industriel. Si, avant la guerre, elle était en train de conquérir le monde, si, pendant la guerre, elle a opposé une résistance aussi formidable à la coalition universelle du droit et de la justice, c'est en grande partie à la perfection de son enseignement technique qu'elle le doit. Les Allemands semblent pénétrés de ce mot de Leibnitz: « Faites-moi maître de l'enseignement et je me charge de changer la face du monde. » On peut être certain qu'ils l'appliqueront avec méthode dans l'œuvre de reconstitution de leur pays et il est de la plus urgente nécessité que leurs adversaires, à leur tour, sachent s'en inspirer.

Parmi ces derniers, les Anglais sont sans doute ceux qui

étaient le plus menacés par l'essor économique de l'Allemagne d'avant guerre. Chacun reconnaît aujourd'hui que la rivalité croissante des deux peuples avait pour origine essentielle des raisons d'ordre commercial bien plus encore que militaire. Et cependant l'*Angleterre* n'est entrée que très tard dans la voie de l'enseignement commercial, se complaisant orgueilleusement dans sa suprématie et obéissant à son esprit conservateur.

L'éveil fut enfin donné vers 1897 par le Congrès international pour l'enseignement commercial tenu à Londres, ainsi que par une publication d'Edwin Williams, *Made in Germany*, qui eut un grand retentissement. L'auteur y démontre d'une manière frappante que l'Angleterre est en train de se laisser supplanter par l'Allemagne et que sa supériorité commerciale et industrielle, « qui était jusqu'ici un axiome courant, ne sera bientôt plus qu'un mythe. » Une réaction commence alors, dirigée par des hommes tels que lord Roseberry et Chamberlain, qui ont vu le péril et veulent le conjurer.

Lors de l'inauguration de l'Ecole supérieure de commerce de Colchester, lord Roseberry faisait, par exemple, l'aveu significatif suivant: « L'absence d'un enseignement commercial a été très préjudiciable à l'Angleterre ; c'est le motif pour lequel des étrangers (les Allemands) sont en train de supplanter les Anglais dans beaucoup d'emplois. »

Et plus tard, le 3 novembre 1902, à l'occasion de sa nomination comme recteur de l'Université de Glasgow, le même homme prononçait un important discours sur la situation du commerce anglais, cherchant à montrer ce qu'il y avait à faire pour maintenir sa suprématie dans le monde. « Il importe surtout, disait-il, de former des hommes versés dans toutes les connaissances modernes. Il faut abandonner un peu le grec et le latin et donner davantage aux langues modernes. Le commerce deviendra de plus en plus une des bases de l'empire anglais. Il faudrait ajouter à chaque université une faculté de commerce, qui aurait le double avantage de stimuler l'enseignement commercial dans les écoles secondaires et de procurer le bénéfice d'une éducation universitaire aux hommes qui sont destinés à occuper les positions principales dans les affaires. »

Cette propagande n'a pas tardé à produire des résultats.

L'Angleterre s'est décidée à entrer dans le mouvement et, — fait caractéristique, — c'est par le degré supérieur qu'elle a commencé, en créant dans la plupart des universités des facultés (Birmingham, Manchester, Leeds, Edimbourg, Belfast, National University of Ireland) ou tout au moins des cours spéciaux de commerce. En outre, la *London School of Economics and Political science*, fondée en 1895, sur le modèle de celle de Paris, peut être considérée, à bien des égards, comme une véritable école de hautes études commerciales.

Les études universitaires sont couronnées par les grades de bachelier (*bachelor of commerce*, B. Com., trois ans d'études) et de docteur en sciences commerciales ou en sciences économiques, ou même, depuis peu, en philosophie! A l'heure actuelle, le problème de l'éducation commerciale est à l'ordre du jour en Angleterre, comme partout; il est à espérer qu'on en profitera pour développer les écoles élémentaires et moyennes, qui doivent être à la base de l'enseignement universitaire et qui furent par trop insuffisantes jusqu'ici.

Aux *Etats-Unis*[1], les écoles de commerce d'un niveau inférieur, formant les employés de commerce ou *clerks*, sont très nombreuses. Le *Report of the Commissioner of Education* indique, en 1914, 3618 écoles, où l'on prépare ainsi au commerce, avec 346 770 élèves. Les universités américaines, qui aspirent à former l'élite, les *leaders*, dans toutes les branches de l'activité sociale, ont fait une large place à l'enseignement professionnel et, en particulier, commercial. Elles se sont inégalement engagées dans cette voie; celles qui sont le plus avancées, sont celles des grandes villes de l'est.[2]

L'Université de Pensylvanie, à Philadelphie, reçut, en 1881, une libéralité de 100 000 dollars pour développer le haut enseignement commercial et organisa, à cet effet, à son inté-

[1] J'emprunte ces renseignements à l'excellent ouvrage de M. Maurice Caullery, professeur à la Sorbonne, French exchange-professor, Harvard University (1916), *Les Universités et la vie scientifique aux Etats-Unis*, Paris, Colin, 1917.

[2] Voici ce que déclarait le futur président James Garfield en 1869, avant que les universités fussent entrées dans cette voie: « L'enseignement commercial pratique est le couronnement nécessaire des études, aussi bien pour les jeunes gens qui ont passé dans nos écoles publiques que pour les gradués qui sortent de nos universités; aux uns comme aux autres, il

rieur, une école, nommée en l'honneur du donateur, *Wharton-School of Finance and Economy*. Elle comptait 1889 élèves en 1915-16. L'Université de Chicago, dès ses premières années, a eu une *School of Commerce and Administration*, qui a actuellement 200 élèves. La New-York University a une école de commerce fréquentée, en 1915-16, par 2639 élèves. J'indique encore les chiffres relatifs à cette catégorie d'étudiants dans les Universités de Pittsburg (916), North-Western (741), Wisconsin (542), Illinois (527), Californie (308).

Harvard même, la plus classique des universités, a organisé une école de ce genre, en 1908, mais a voulu en faire un type supérieur ; elle a exigé le baccalauréat à l'entrée et en a fait la *Graduate-School of business administration*, qui comptait 182 élèves en 1915-16. Les cours y durent deux années et conduisent à un diplôme de *master*. Les élèves qui entrent dans cette école, à Harvard, se sont déjà spécialisés à cette intention, pendant leurs deux dernières années de collège, en choisissant des études se rapportant au domaine économique. L'enseignement de l'école comprend des cours sur la comptabilité, le droit commercial et industriel, le *marketing*, l'organisation des usines (il y a en particulier des cours sur le système Taylor), la pratique générale du commerce, le commerce d'exportation, la banque et les finances, les assurances, les transports, l'imprimerie et l'édition, les travaux d'intérêt public, l'exploitation des forêts. Il donne donc des connaissances techniques sur les diverses branches des affaires, à des jeunes gens déjà formés par la culture générale du collège.

Il y aurait encore beaucoup de choses à dire sur l'enseignement commercial supérieur dans d'autres pays. Pour ne pas étendre démesurément cette étude, je me bornerai à consacrer quelques mots aux principaux d'entre eux.

En *France*, cet enseignement est représenté, en première ligne, par l'Ecole des hautes études commerciales de Paris,

fournit d'indispensables leçons avant qu'ils s'engagent de plain-pied dans la vie des réalités... Les élèves brevetés qui sortent des *Business Colleges* sont mieux armés pour descendre dans l'arène des luttes de la vie que n'importe quel gradué de nos plus célèbres universités. » Il y avait alors aux Etats-Unis 26 écoles de commerce avec 3.800 élèves.

fondée par la Chambre de commerce en 1881 et reconnue par l'Etat en 1890. Les cours normaux comprennent deux années d'études, après lesquelles les élèves qui ont obtenu une moyenne déterminée, reçoivent un diplôme signé par le ministre du commerce et de l'industrie. L'école a institué, en outre, une section normale des élèves-maîtres, des cours préparatoires aux carrières diplomatique et consulaire, et tout récemment des cours spéciaux de sciences commerciales et administratives pour ingénieurs, administrateurs, industriels et commerçants. Ces cours, que M. Georges Lecomte a fort heureusement appelés l'Ecole des chefs, ont un caractère tout nouveau en France : ils se donnent le soir et le dimanche matin et, à côté des diplômés de l'enseignement supérieur, on y admet pour la première fois les hommes d'affaires, âgés de 25 ans au moins, qui justifient d'un stage de 5 ans au minimum dans la pratique.

Après l'Ecole des hautes études commerciales, il y a lieu de mentionner encore, à Paris, l'Ecole libre des sciences politiques, qui fait une large place aux questions de commerce, de finance, de comptabilité, et l'Ecole supérieure de sciences économiques et commerciales, annexée à l'Institut catholique. En province, des Instituts de sciences commerciales sont rattachés aux Universités de Grenoble et de Nancy, de même qu'une Section économique (commerciale) a été adjointe au nouvel *Institut technique supérieur* de Marseille, inauguré en 1917, grâce aux efforts réunis de l'Université et de la Chambre de commerce. D'autre part, la Chambre de commerce de Strasbourg vient de prendre l'initiative de créer un nouvel Institut, adapté aux besoins économiques spéciaux de la région. Son organisation sera, semble-t-il, à peu près la même que celle de l'Ecole des hautes études commerciales de Paris.

L'*Italie* ne compte pas moins de cinq écoles supérieures ou instituts officiels à Venise, Gênes, Bari, Rome et Turin, sans parler des écoles de Trieste et de Fiume dont il sera question plus loin. Ces instituts comportent tous trois ans d'études et sont d'ailleurs réglementés d'une manière uniforme par la loi du 20 mars 1913 (N° 268) et le règlement général approuvé par décret royal du 1er août 1913 (N° 1223). Toutefois, l'Ecole de Venise, outre la section commerciale, comprend une section consulaire et trois sections normales pour les élèves-maîtres

d'économie et droit, de comptabilité et de langues étrangères. Une université commerciale, dite Luigi Bocconi, a été créée enfin en 1902, à Milan, par le sénateur Ferdinando Bocconi, propriétaire des grands magasins Bocconi (aujourd'hui *La Rinascente S. A.*), en souvenir de son fils, tombé à la bataille de Adoua, au cours de la guerre d'Abyssinie. Les études, d'une durée de quatre ans, sont couronnées par le grade de docteur en sciences économiques et commerciales.

L'ancienne *Autriche-Hongrie* était entrée résolument dans la même voie.

L'Autriche possédait deux hautes écoles de commerce : l'Académie d'exportation, à Vienne, et l'Ecole supérieure de commerce, fondation Revoltella, à Trieste, toutes deux avec un programme biennal. Depuis la conclusion de la paix, la première de ces écoles s'est transformée en Université pour le commerce mondial (*Hochschule für Welthandel* ; trois années d'études, dont la première toutefois n'est qu'une classe préparatoire à l'usage des bacheliers du gymnase), et la seconde a passé à l'Italie[1].

Quant à la Hongrie, elle était pourvue de quatre académies[2] de commerce, avec deux ans d'études. Deux de ces académies, celles de Budapest et de Koloszvar (Klausenbourg), bien qu'ayant aussi des cours spéciaux, s'efforçaient avant tout de développer la culture générale des futurs commerçants, tandis que les deux autres, l'Académie orientale de commerce, de Budapest, et l'Académie commerciale d'exportation, de Fiume, poursuivaient surtout le but spécial exprimé par leur nom. En outre, une Ecole normale supérieure de commerce a été créée en 1898 et rattachée à la fois à l'Université et à l'Ecole polytechnique de Budapest.

[1] Par décret « commissarial » du 14 septembre 1919 (N. 071 591 B.), l'école de Trieste vient d'être assimilée aux autres instituts supérieurs de commerce du Royaume d'Italie.

[2] Il est à remarquer que le terme Académie n'avait pas le même sens dans les deux parties de la monarchie austro-hongroise : en Autriche, en dehors de l'Académie d'exportation, il s'appliquait à des institutions scolaires du degré moyen, comme les deux académies de Vienne, celles de Graz, de Linz, de Innsbruck, etc., tandis que les académies de commerce hongroises appartenaient ou prétendaient appartenir au degré supérieur ou universitaire.

Bien que j'en sois un peu le père, qu'il me soit permis de mentionner enfin la dernière école en date, celle de la *Grèce*, dont la création vient d'être décidée par une loi non encore promulguée au moment où j'écris ces lignes. La nouvelle école, qui ouvrira ses portes en automne, est autonome. Elle a son siège à Athènes, mais pourra être transférée ultérieurement dans une autre ville (Salonique ou Smyrne), par décision du conseil des ministres. Son programme comprend trois années d'études, sanctionnées par un diplôme de sciences commerciales. En vertu de l'article 19 de la loi, pour être admis comme étudiant régulier, il faut être porteur, soit du diplôme de sortie d'une école de commerce de l'Etat, d'une école de commerce reconnue par l'Etat ou d'une école de commerce étrangère jugée équivalente, soit du diplôme de baccalauréat d'un gymnase, complété par un examen d'entrée portant sur le programme de comptabilité et de mathématiques commerciales d'une école de commerce de l'Etat. A tous autres égards, l'organisation de l'école est très semblable à ce qui a déjà été exposé précédemment.

Puisse cette institution répondre aux espoirs que la grande Grèce est en droit de fonder sur elle. Puisse-t-elle lui procurer des commerçants à la hauteur de la tâche toujours plus complexe qui leur incombe ; des hommes d'affaires cultivés, aux idées larges, plus accessibles à des considérations d'ordre général, plus disposés à discuter les grands problèmes de la vie économique et sociale, en y voyant autre chose que leur intérêt immédiat !

Tels sont les vœux que j'ai à cœur d'exprimer en terminant.

GEORGES PAILLARD,

Professeur d'économie commerciale à l'Université
de Lausanne.

L'enseignement des sciences.

Nous vivons des temps fort troublés. La plupart des anciennes valeurs paraissent détruites. La rapidité de l'évolution politique et économique est telle que beaucoup de gens n'ont plus confiance dans les enseignements de l'histoire et de la tradition. A temps nouveaux principes nouveaux, disent-ils. Or, comme ils ne distinguent pas encore l'essence de ces temps nouveaux, ils demandent à l'école de les précéder dans cette voie et de préparer la nation à ses futures destinées.

Ne nous hâtons pas trop d'accéder à ce désir. Attendons plutôt que le calme renaisse dans la société et dans les esprits.

Du reste, l'école est en pleine fermentation. Les philosophes de l'éducation ont préconisé certaines réformes qui attendent depuis longtemps leur réalisation. Les progrès de la civilisation ont accumulé une telle quantité de connaissances que nos programmes sont débordés et que nos élèves souffrent de surmenage. Enfin, la guerre a exigé de notre génération une telle somme d'énergie, il en faudra déployer tant encore, que l'intellectualisme et l'érudition cèdent le pas aux problèmes pratiques. Tous ces facteurs anciens et récents dirigent les changements qui s'annoncent.

Des réformateurs passionnés font l'âpre procès de nos programmes et de nos méthodes. Des systèmes scolaires surgissent et seraient admirables si les difficultés financières qu'ils négligent ne les rendaient inapplicables.

Pourtant il n'y a pas que les utopistes qui travaillent. Notre pays offre en ce moment le spectacle d'un grand effort vers une école meilleure. Toutes les autorités scolaires discutent

les propositions du Dr Barth. La lutte est ouverte entre la routine et le progrès, entre la pensée qui est libre et la réalité qui est soumise à la pesanteur. Cette lutte ne manque pas de grandeur. Puisse-t-elle aboutir !

Les réformes intéressent deux faces du problème scolaire : les programmes et les méthodes. La modification des premiers n'est pas essentiellement de notre ressort ; elle répond plutôt à un besoin sociologique, elle tient aux nécessités de notre génération. Mais la réforme des méthodes, qui est d'ordre psychologique, nous appartient en propre.

Ces deux réformes sont différentes, mais ne peuvent s'accomplir l'une à l'exclusion de l'autre sans risquer de rendre illusoire et stérile la plus heureuse des transformations. « Toutes ces réformes de programmes, répétées tant de fois, — dit M. le Bon à l'occasion de l'enquête parlementaire française sur l'enseignement secondaire, — sont absolument dépourvues d'intérêt. Notre enseignement restera ce qu'il est tant que nos méthodes actuelles n'auront pas été entièrement transformées. »

C'est aussi l'opinion de M. Barth, quoique à un degré moins absolu, lorsqu'il dit que « tout changement dans une organisation scolaire ne peut produire que des circonstances favorables. »

Donc, pendant qu'on discute de programmes, il n'est pas prématuré de parler de méthodes. C'est dans le but de répondre à quelques-unes des questions que pose l'enseignement des sciences que nous avons entrepris cette étude.

Buts de l'enseignement en général.

Les termes qui expriment la tâche de l'école ne varieront probablement pas au cours des siècles. Ils veulent seulement dire qu'elle doit préparer à la vie. Mais comme les conditions de la vie changent sans cesse, l'école n'est aussi qu'un perpétuel devenir.

On attend d'elle qu'elle enrichisse la mémoire, qu'elle instruise, mais surtout qu'elle fortifie le raisonnement et le jugement.

Mais il ne lui suffit pas de développer l'intelligence, il faut qu'elle exalte la volonté. C'est ce que veut exprimer la for-

mule : les faits qui conduisent aux idées, les idées qui conduisent à l'action.

Enfin les moralistes proposent à la méditation des gens d'école le vieil adage : Science sans conscience n'est que ruine de l'âme.

Quel est le bilan de l'école en face de ce programme ?

On s'accorde à reconnaître qu'elle confie trop de faits disparates à la mémoire et que celle-ci ne peut en garder qu'une faible partie.

Nos élèves s'instruisent en ce sens qu'ils acquièrent des connaissances ; mais trop de ces connaissances sont celles des faits bruts et restent en dehors de l'intelligence elle-même. Autrement dit, nos élèves passent trop de temps à apprendre et pas assez à comparer, à juger. Ils n'assimilent pas ces connaissances ; ils n'arrivent pas à l'unité intellectuelle.

On reproche ensuite à l'école de n'offrir qu'un champ limité à l'énergie de ses élèves, — celui de l'effort intellectuel, — et de négliger celui où les sens et les muscles pourraient se fortifier : travaux manuels, manipulations scientifiques, tâches d'observation, etc.

Deux groupes d'études méritent une sérieuse revision, relativement aux considérations qui précèdent : ce sont les sciences historiques et géographiques d'une part, les sciences physiques et naturelles d'autre part.

Buts de l'enseignement scientifique en particulier.

La réforme de l'enseignement des sciences est nécessaire parce que cet enseignement est tard venu dans nos programmes. Les années ne l'ont pas encore épuré. Il s'est constitué par appositions successives au fur et à mesure des progrès des sciences.

Il a la tendance de par nature à devenir encyclopédique. Il n'est pas aussi éducatif qu'il le pourrait. En particulier, s'il est nécessaire qu'il pousse davantage à la réflexion et à l'action, il faut surtout qu'il jette les bases sérieuses d'une éducation scientifique.

Etudions d'un peu près le but que l'on peut ou que l'on doit assigner à l'enseignement des sciences.

Il est né à la suite des découvertes magnifiques des derniers siècles. Ces découvertes ont non seulement enrichi l'esprit humain, mais ont donné lieu à un ensemble d'applications qui constituent le caractère spécial de notre civilisation. Enfin cette connaissance plus précise et plus riche du monde physique est due exclusivement à l'application d'une méthode rigoureuse d'investigation : la méthode expérimentale.

Ces constatations dominent l'enseignement des sciences. Elles prouvent sa raison d'être. Elles définissent son but, c'est-à-dire qu'il doit communiquer les grandes lois du monde physique et les principales applications qu'on en a tirées ; il doit ensuite ouvrir un horizon aussi étendu que possible sur les méthodes scientifiques.

On a proposé à cet enseignement de devenir uniquement professionnel. On a dit : l'école peut faire l'éducation de la génération de demain sans le concours des sciences. On le confiera aux écoles spéciales qui préparent aux vocations techniques. Il se réduira à la description des principes et des applications les plus utiles. On communiquera les formules d'usage courant et on apprendra surtout à s'en servir.

D'autres, les Anglo-Saxons surtout, insistent sur le côté social de tout enseignement, sur sa valeur humaine. Voici un peu ce qu'ils pensent : Dans la société démocratique, nous retrouvons partout les mêmes préoccupations : 1e aspirations démocratiques ; 2o expansion industrielle ; 3o prédominance de la science dans les problèmes humains.

Dans les classes aisées, l'instruction qui a le plus de valeur est celle qui s'éloigne le plus de toute application utilitaire, lors même que cette application consiste à servir l'Etat. Toute autre, même celle qui nous rend utiles à nos concitoyens, est tenue pour servile, vulgaire, mécanique.

On reconnaîtra toujours à l'instruction sa valeur inestimable ; mais si on l'envisage au point de vue social, on devra chercher son rôle dans ce qu'il y a de plus essentiel au bien-être de la société.

La pédagogie traditionnelle, accordant une foi absolue aux principes verbaux, la littérature a occupé le faîte de l'instruction et l'étude du monde physique ne saurait donc être pour elle un objet de la science suprême.

Mais le point de vue social ne saurait adopter cette manière

de voir puisque l'évolution sociale depuis cent ans est due à la révolution industrielle.

Au point de vue scientifique, les procédés industriels se présentent comme une application des principes. Mais au point de vue social, qu'importe à la masse la science pure? C'est par les applications qu'il faut commencer. Les élèves seront mis immédiatement en présence des appareils industriels. Le reproche de bas utilitarisme que l'on pourrait faire est faux, parce que l'enfant envisage une machine dans un esprit tout autre que l'adulte. La machine n'est pas pour lui un gagne-pain. Elle répond à son besoin d'activité, à sa curiosité, à son besoin de comprendre.

Les sciences n'auront obtenu la place à laquelle elles ont droit que lorsqu'on aura constaté leur caractère humain.

(Considérations tirées de « l'Année pédagogique », 1913, d'un article de Dewey sur l'Enseignement social.)

En somme, enseignement professionnel et enseignement social diffèrent assez peu l'un de l'autre. Tous deux considèrent la science au point de vue de son utilité immédiate. Et c'est bien ainsi qu'elle nous apparaît tous les jours comme un moyen propre à rendre notre existence plus sûre, plus facile.

Nous sommes persuadé que l'enseignement scientifique pratique ou professionnel devra se développer davantage. Dans les localités trop petites pour assurer à une école professionnelle une clientèle suffisante, nos collèges devront constamment tenir compte des besoins pratiques de la population. La préparation des élèves aux études supérieures n'en souffrira pas trop, parce que ces derniers ne sont d'abord qu'une minorité parmi ceux qui ne poursuivront pas au delà du certificat ; parce que ensuite, la division des programmes en deux cycles, collège et gymnase, leur permettra de reprendre plus tard tous les problèmes à un point de vue beaucoup plus relevé.

Les tendances professionnelles ou sociales de l'enseignement scientifique sont intéressantes par plus d'un côté ; elles n'ont qu'un seul défaut : elles ne sont pas l'enseignement des sciences qui se propose de présenter les faits, de tirer les lois qui en découlent, ainsi que leurs applications les plus importantes, mais qui surtout vise à l'éducation scientifique en

donnant une méthode de travail. Il faut donc instruire d'abord et éduquer ensuite. En fait, ces deux moments du savoir et du pouvoir sont inséparables. Nous n'en parlerons séparément que pour des raisons didactiques.

Instruction scientifique.

Qu elles sont les conaissances scientifiques que nos élèves doivent acquérir à l'école? Cela dépend du but que l'on poursuit. Il est évident que les programmes varient beaucoup si l'on compare l'enseignement professionnel à celui qui prépare à la maturité. Le premier est plus pratique; le second, plus général.

Mais ces deux formes d'enseignement présentent des points communs et parmi les plus importants.

Une première constatation s'impose : Le nombre des faits naturels est infini. On rencontre des gens à l'enthousiasme facile qui vous disent qu'il n'y a qu'à puiser dans le grand livre de la nature où tout est bon, beau et utile. Non ! il faut choisir. C'est faute de choisir qu'on tombe dans l'encyclopédisme et qu'on aboutit à des stupidités dont le « Pédagogue n'aime pas les enfants » s'est fait l'interprète.

Les faits n'ont isolément aucune valeur scientifique. Ils n'en prennent une que dans le cadre de la loi scientifique qui les unit, qui leur donne un sens de cause ou d'effet.

D'une manière générale, nous n'attirerons l'attention que sur les faits qui sont indispensables à l'élaboration ou à la découverte des principes ou qui illustrent une loi. Nous rejetterons au contraire tous ceux qui n'atteignent que la mémoire et qui n'éveillent aucun retentissement intérieur.

Toute terminologie savante et sans objet pour la suite du cours sera rigoureusement éliminée. En chimie, on perd souvent son temps à décrire et à nommer des espèces chimiques et minéralogiques rares. On mémorise des constantes trop nombreuses. Mais c'est en sciences naturelles surtout qu'on dépasse la mesure : on y décrit trop d'espèces sans intérêt, on abuse de classifications de détail et de termes spéciaux.

Il convient pourtant de connaître correctement la terminologie en usage général dans chaque domaine de la science. Il

faudra insister beaucoup sur cette propriété des termes qui répugne tant à nos élèves et qu'ils n'acquièrent qu'au prix d'une longue persévérance. Sans termes propres, sans précision verbale, pas de vraie science. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point lorsque nous étudierons les rapports entre la science et la langue maternelle.

Et quelles applications des sciences enseignerons nous? Il faut en enseigner, d'abord, parce que c'est par elles qu'apparaît la valeur humaine ou sociale de la science, son utilité. Il faut connaître celles que nous rencontrons chaque jour, afin de ne pas traverser notre existence au milieu d'un continuel ahurissement.

Il faut connaître aussi les plus importantes de celles qui relèvent de l'hygiène, de la zoologie et de la botanique appliquées.

Comme nous l'avons dit plus haut, les programmes peuvent différer suivant le but que l'on poursuit. Mais on subordonnera partout les faits au jaillissement et à l'épanouissement de l'intelligence. Ils ne doivent concourir qu'à son enrichissement.

On parle tant de lutte contre l'encyclopédisme et avec tant de raison. Notre meilleure contribution à cette lutte consistera justement dans ce choix sévère des faits et des applications, afin que la mémoire ne soit pas encombrée et que l'intelligence puisse établir une échelle raisonnable des valeurs.

Education scientifique.

L'étude des faits, des principes et des applications est une consommation de savoir, qui met à notre disposition les découvertes de nos devanciers. Mais la tâche de l'école consiste à préparer à l'action, à la production, et, au point de vue strict qui nous occupe, à la production scientifique.

Il ne reste rien à dire en somme sur la valeur éducative de chaque branche en particulier. L'opinion générale est que les branches diffèrent peu d'importance quant à leur valeur culturelle.

Ainsi, voici ce que nous lisons dans le « Monatsheft für den Naturwissentschaftlichen Unterricht », d'un article de Ker-

schensteiner : « L'étude des sciences naturelles nécessite une logique précise ; elle est un instrument de culture intellectuelle au même degré que les langues anciennes et les mathématiques ; elle enseigne le respect du travail intellectuel, l'amour de la vérité absolue, le goût de l'observation. Elle oblige à une exactitude scrupuleuse, mais cet enseignement ne doit pas viser au savoir encyclopédique, etc. » Mais il nous paraît beaucoup plus intéressant d'insister sur une autre face de la question. Nos élèves, – nous voulons parler de ceux de la section scientifique plus spécialement, — doivent quitter l'école après une sérieuse éducation scientifique.

Voici ce que dit Barth à la page 8 de son rapport : « Plutôt que de se demander si un bachelier sait ceci ou cela, il vaudrait mieux se demander s'il a appris à observer, à mettre judicieusement en valeur ses observations, s'il est en état d'utiliser un livre avec intelligence pour son enrichissement intérieur, s'il est capable d'exprimer ses pensées rapidement et clairement; s'il a appris à se concentrer tout entier sur un objet et à dominer toute une matière par une rapide revue de sa pensée. »

Et plus loin : « Le travail consistera non pas surtout dans la connaissance dogmatique de faits certains ou hypothétiques, ni même dans la transmission de doctrines, mais dans une méthode de travail et de pensée. »

D'une façon plus précise, voici ce que dit Huxley (« La nature et l'éducation », p. 140 et suiv.) :

« J'entends qu'en quittant l'école tous les garçons et toutes les filles devraient posséder un aperçu du caractère général de la science et avoir l'esprit façonné aux méthodes scientifiques en général, de telle sorte qu'en arrivant dans le monde pour y faire leur chemin ils fussent tous préparés à se rendre compte des problèmes scientifiques; non qu'ils pussent connaître tout d'abord les conditions de tous ces problèmes, qu'ils pussent être capables de les résoudre tous, mais je voudrais voir tout le monde familiarisé avec le courant général de la pensée scientifique et capable d'appliquer convenablement les méthodes de la science après s'être enquis des conditions du problème spécial qui se présente. »

Et page 144 : « Il faut que ce minimum d'instruction soit donné de façon à procurer des connaissances réelles et soit

pour l'esprit une discipline pratique. Si l'éducation scientifique doit se résoudre purement en un travail livresque, il vaudra mieux ne pas s'en mêler et s'en tenir à la grammaire latine qui n'a pas la prétention d'être autre chose. »

En somme, il serait désirable que tout notre enseignement scientifique soit un perpétuel commentaire du petit livre de Cl. Bernard : « L'introduction à la médecine expérimentale ». Pour cet admirable savant, « la science n'est ni dogmatique, ni doctrinaire; elle rejette tout esprit de système; elle n'est pas matérialiste. Tout ce qu'elle est, tout ce qu'on peut espérer d'elle, elle le doit à la méthode expérimentale. »

Communiquer cette méthode à nos élèves par les sens, par les doigts, par l'intelligence, voilà le but de l'éducation scientifique.

Les connaissances s'acquièrent par l'*observation*. Le maître attire l'attention d'un élève sur un fait. Celui-ci fait une observation passive. Cette observation devient active lorsque l'élève essaie de répondre aux questions que le maître lui pose relativement à l'objet observé, et surtout lorsque l'élève essaie de répondre aux questions mêmes que lui pose son intelligence.

Alors il étudie toutes les conditions du phénomène qui lui sont intelligibles, il provoque même des observations en plaçant l'objet dans des circonstances particulières, il fait des *expériences*.

L'observation scientifique a ainsi un caractère spécial. Elle ne consiste pas uniquement à observer ce qui est. Elle vise constamment à répondre aux questions que pose l'intelligence. Pourquoi? ou comment? sont deux questions que présuppose toute observation scientifique.

Deux fautes de notre enseignement scientifique actuel :

1° Il impose souvent des tâches d'observation ; mais il n'en tire pas des conséquences: ces tâches sont inutiles.

2° Il répond trop souvent à des questions qui n'ont pas été posées. Les connaissances acquises par ce procédé sont inutiles ; elles n'ont pas d'écho dans l'intelligence.

On peut apprendre les sciences comme on apprend l'histoire : par les cours et par les livres. A cet égard, les expériences sont peu utiles. Leur vraie valeur est éducative. Elles placent le phénomène dans des circonstances un peu particu-

lières, afin qu'on puisse mieux l'observer. L'expérience n'est donc qu'une observation provoquée, mais une observation d'un caractère éducatif admirable, parce que les relations de cause à effet sont souvent simples et s'établissent rapidement sous les sens des spectateurs.

Il existe certains collèges où l'on ne peut faire aucune expérience : c'est un scandale. Il en existe où l'on peut les faire toutes : c'est dangereux. Vallery-Radot raconte que Pasteur ne faisait que quelques expériences, toujours bien conduites, et dont il tirait les extrêmes conséquences. Nous ignorons ce que fut le grand savant dans le petit collège de province où il enseigna au temps de sa jeunesse. Mais il est indéniable que cette expérience bien conduite, qui fait réfléchir, dont on tire de larges conséquences, est à la base de la recherche scientifique.

Les appareils doivent être simples, robustes. Ils devraient ressembler de près ou de loin à ceux qu'ont imaginés les auteurs des découvertes.

Nous redoutons la boîte de chimie à 60 francs, qui permet de faire 265 expériences. Les expériences sont utiles sans doute dans l'acquisition des connaissances, en ce sens qu'elles mettent en jeu les différentes formes de la mémoire. Mais nous estimons qu'elles doivent être organisées surtout en vue de l'éducation scientifique et de la recherche.

Les *travaux pratiques* doivent contribuer plus que par le passé à la formation scientifique de nos élèves. C'est l'ensemble des travaux scolaires où l'élève est particulièrement actif par une association harmonieuse de l'intelligence, des sens et des doigts ; ils comprennent : des excursions biologiques ou géologiques, des travaux de botanique ou de zoologie avec loupe, microscope, dissection, dessin, etc. ; des travaux de physique et de chimie.

Nos élèves ne parlent que rarement d'excursions. Ils préfèrent à ce mot celui de promenade. Nous sommes d'accord, si c'est une promenade dans les jardins de la science. C'est dire que celui qui dirige une excursion sait parfaitement d'avance ce qu'il va montrer.

Les travaux de botanique et de zoologie se font plutôt en classe ou en laboratoire. Ils sont une vérification personnelle et libre des matières essentielles du cours. Toute technique

savante doit être prohibée, tout spécialement celle qu'on utilise dans les recherches supérieures de microscopie. On fera deux ou trois dissections typiques. Le procès-verbal et le dessin suivront pas à pas les observations.

Les travaux de physique s'appliquent à des sujets simples. Leurs résultats sont numériques et quantitatifs. Ils permettent de retrouver des lois fondamentales.

Les travaux de chimie sont plutôt qualitatifs. Ils ne doivent pas être systématiquement organisés en vue de l'analyse qualitative. Ils sont plutôt une vérification du cours : oxydations et réductions, actions des acides sur les bases, étude de familles de combinaisons et leurs préparations, etc.

Ces travaux pratiques sont déjà organisés au Gymnase scientifique et au Gymnase des jeunes filles de Lausanne. Ils existent aussi probablement ailleurs. Ils devront l'être dans tous les collèges scientifiques.

Au cours des deux dernières années de collège, les élèves devraient suivre, au total, environ 25 à 30 après-midi de travaux pratiques : disons 10 de physique, 5 de chimie, 10 de biologie.

Procès-verbaux d'observations et d'expériences, dessins, seraient sérieusement appréciés.

Cette réalisation ne présente pas de difficultés insurmontables. Elle est nécessaire si nos sections scientifiques veulent mériter leur nom. Dans les petits collèges, on travaillerait en un ou en plusieurs groupes. Les appareils de cours seraient suffisants.

Mais que faire où ce matériel d'expérience fait défaut ? Un de mes collègues m'écrivait, en arrivant dans son premier poste : « J'ai trouvé de la ficelle, une règle et un vieil élément au bichromate. » Un autre sollicita un crédit et obtint 20 fr. pour toutes choses. Un autre a obtenu 70 francs, l'année dernière. On lui a fait remarquer que ses prédécesseurs préparaient de bons élèves et qu'ils étaient plus économes. Nous sommes loin de compte. Voici une suggestion pratique : Nous proposons que l'Etat prélève une somme annuelle de 5 francs par élève sur le subside qu'il fait aux Collèges, qu'il l'affecte à l'achat d'un choix restreint d'appareils, et qu'il fixe un programme minimum de travaux pratiques.

Cette somme serait suffisante. Elle pourrait être utilisée en

partie en faveur de branches qui manquent de matériel. Dans une dizaine d'années, en tenant compte des revisions des programmes qui s'annoncent, l'enseignement des sciences serait grandement amélioré.

Enseignement des sciences et idées générales.

Connaître un certain nombre de faits précis, les lois qui en résultent, démêler dans l'abondance des applications les quelques principes qui entrent en jeu ; réduire les phénomènes à la mesure d'une méthode rigoureuse : voilà des éléments qui entrent dans la définition de la culture. Huxley dit quelque part que la culture est une critique de la vie. Sous une forme si générale la définition pourrait convenir.

Que le groupe des branches scientifiques appartienne au domaine central d'études de Barth ou qu'il rentre dans les branches auxiliaires, il lui revient pour une bonne part de contribuer à l'enrichissement de cette idée du monde et de l'univers que tout écolier doit emporter de nos écoles. Il ne nous paraît pas que cette contribution soit suffisante actuellement. Nous en discernons quelques raisons :

L'enseignement des sciences a pénétré dans l'école à la suite des grandes découvertes. Mais il y est entré en intrus et il n'a été longtemps que toléré. Il a été constamment influencé par les doctrines des philosophes de la nature, sans doute ; mais il ne s'est adapté que très lentement à ces doctrines nouvelles, tant on redoutait leur pernicieuse influence sur les mœurs.

D'autre part, la science doit réagir constamment contre l'esprit de système qui envahit tout, qui a réponse à tout et qui est la négation même de l'esprit et du progrès scientifiques.

Combattu du dehors par les ennemis du progrès et par ceux qui redoutent l'influence d'idées insuffisamment analysées, ruiné en dedans par tous ceux qui ne comprenaient pas la vraie nature de l'esprit scientifique, cet enseignement s'en est tenu à une ennuyeuse énumération de faits, à une pâle description des phénomènes.

— « Surtout, pas de philosophie ! » disait un professeur à ses étudiants qui s'emballaient. — « Combien avez-vous fait de

semestres de théologie ? » questionnait un autre pendant que le candidat satisfait se retirait quelque peu interloqué.

Il serait stupide de plaisanter ces maîtres que la science a rendus humbles. Si la science a progressé, c'est qu'elle s'est débarrassée des symboles verbeux et fumeux. Il ne faut jamais l'oublier. Mais on est allé trop loin, et il convient que, dans les limites même de la science, on réponde aux questions qui se posent.

Au début de l'enseignement, alors que les élèves ne connaissent pas grand'chose du monde physique, la première tâche de l'école consiste à attirer l'attention sur les choses qui les frappent — les fleurs et les bêtes généralement — à les observer patiemment pour en retenir quelques particularités. Mais on s'aperçoit bientôt qu'une telle tâche est insuffisante, et qu'une distinction, qu'un classement s'impose entre les phénomènes. Deux groupes de sciences s'établissent : celui des sciences physiques et celui des sciences biologiques. Mais, tandis que dans le premier cycle d'études on proposait à l'enfant d'observer la plante et l'animal dans leurs manifestations extérieures, on lui demande plus tard d'étudier d'abord les principaux problèmes du monde physique pour en appliquer ensuite les conséquences à la compréhension des lois de la vie. De cette manière, les sciences biologiques se subordonnent aux sciences physiques, comme le propose, du reste, Auguste Comte. Etude de la matière inorganique d'abord, parce que les problèmes sont plus simples, c'est-à-dire que leur solution ne dépend le plus souvent que d'un nombre restreint de variables. Etude de la matière organisée ensuite, parce que, malgré l'immense complexité des phénomènes vitaux, c'est une connaissance plus intime de la vie qui nous passionne et nous émeut. D'un côté, l'intelligence scrute la nature, au moyen d'une méthode admirable, pour mieux l'asservir à nos besoins ; de l'autre, elle se replie sur elle-même pour mieux comprendre la vie, dont elle n'est qu'une manifestation.

Le caractère humain de la science apparaît sous ces deux aspects. C'est là aussi qu'il faut chercher sa valeur culturelle.

Si nous voulons donc que l'enseignement scientifique cultive nos élèves, nous associerons l'histoire des idées à l'histoire de la science ; nous marquerons l'influence des découvertes

sur l'évolution de la civilisation ; nous étudierons les conséquences d'un principe par les applications qu'on en a tirées.

Que nous nous fassions bien comprendre. Il ne s'agit pas de remplacer nos leçons actuelles par des parlottes qui voudraient être un vague éloge de la science. Le meilleur éloge consiste vraiment en ceci que nous en fassions de la véritable. Nous proposons seulement qu'à l'occasion, lorsque le sujet s'y prête, nous élevions le débat, nous « ouvrions une fenêtre », comme disait un jour un maître distingué.

La physique est une science parfaite ; ses principes sont relativement simples ; ils s'expriment mathématiquement ; la disposition générale des matières se présente souvent dans l'ordre historique des découvertes. Bien enseignée, elle a une valeur éducative considérable.

La chimie présente moins d'avantages. Ses principes sont difficiles à saisir ; on les enseigne mal ou on les laisse de côté. Elle se réduit alors, pour quelques-uns de ses chapitres, à un pur travail de mémoire. Nous sommes persuadé que des travaux pratiques bien compris amélioreraient cet enseignement.

La science biologique a pâti et pâtit encore du manque de hauteur avec lequel on l'envisage. La clé de voûte a été la fameuse parole de Linné : « Il existe autant de formes ou d'espèces différentes qu'en créa l'Etre infini à l'origine des choses. » Alors, si les espèces sont invariables, il suffit de les étudier les unes après les autres, sans lien commun et de les cataloguer. Si elles sont invariables, les facteurs extérieurs n'ont aucune influence sur elles ; il n'y a pas d'adaptation au milieu ; l'usage ou le défaut d'usage des organes ne modifient en rien leur développement relatif ; il n'y a pas d'évolution.

Malgré l'influence de Darwin et de toute la science moderne, cette notion, vieille de 150 ans, paralyse encore l'essor de l'enseignement biologique. Loin de nous l'idée d'introduire une controverse qui ne serait qu'un babillage. Il nous faut seulement établir fermement les relations qui unissent les êtres à leur milieu. D'une manière générale, tous les types de mammifères seront campés en faisant appel à l'idée de régime ou d'adaptation à la course, qui est, du reste, une conséquence du régime. La plus belle leçon sur l'oiseau est celle de l'adaptation au vol et, sur le poisson, de l'adaptation au milieu aquatique. Les batraciens réalisent le miracle du pas-

sage de l'eau dans l'air. Les reptiles sont un exemple impressionnant de l'immense effort des êtres vers le progrès : par la multiplicité et la divergence des séries évolutives, par l'échec des formes uniquement armées en vue de la défense, par le succès d'espèces plus souples, qui aboutissent aux oiseaux et aux mammifères.

Mêmes exemples chez les invertébrés ; mêmes échecs chez les crustacés, mêmes succès chez les insectes. Les vers sont peut-être par leurs formes libres, le grand réservoir des types supérieurs, tandis que leurs formes dégénérées par le parasitisme s'interdisent tout progrès. Les protozoaires ne sont pas un objet insignifiant d'étude, puisqu'ils réalisent toutes les conditions de la vie élémentaire.

Enfin la botanique vient établir très étroitement la relation de la plante avec le milieu. Elle nous montre qu'il est bien difficile d'établir des distinctions absolues entre les deux règnes organisés et qu'il est au contraire facile de trouver les liens qui les unissent.

A un autre point de vue, la description anatomique importe moins que la physiologie ou du moins elle est constamment au service de celle-ci. L'appareil pulmonaire n'intéresse que pour autant qu'il manifeste les échanges gazeux entre l'air et l'organisme entier.

En résumé, les questions de systématique, de morphologie passent au second plan. Elles font place à la biologie et se subordonnent à elle. La valeur culturelle des sciences biologiques augmente dans la mesure où la seule énumération des faits est accompagnée de leur étude critique.

Mais nous sommes sur la voie. Les livres se simplifient. Nous pensons à ceux de Collomb et Houlbert, de Schmeil, de P. Jaccard, etc., qui réduisent la terminologie au minimum et s'intéressent tout spécialement à la biologie.

Encore une fois, ces rapides idées générales que nous développerons en marge de nos cours auront une grande valeur d'intérêt. Elles ne seront qu'un à-côté ; ce sont elles pourtant qui asserviront l'attention de nos élèves.

Histoire des sciences.

Mais l'homme qui ne connaît que la science actuelle ne possède pas une culture scientifique suffisante. Il lui manque

encore le sens de l'histoire. Nous présentons fidèlement à nos élèves les résultats de la science sous leur forme dernière. Ils emportent certainement de nos leçons le sentiment que la science est parfaite et finie, que notre génération a atteint les limites du savoir, qu'il n'y a plus rien à faire.

On ne peut avoir une idée précise de la science actuelle que si l'on connaît les grandes lignes de son passé. Et l'on ne pourra dire avec quelque certitude où elle va si l'on ne sait d'où elle vient.

Les grands problèmes de la science doivent être accompagnés d'une mise au point historique. Voici un extrait du plan d'études français de 1902 tel qu'il figure dans la préface des *Lectures scientifiques* de Jules Gay :

« La recommandation faite au professeur de ne pas se préoccuper de l'ordre historique dans l'exposé d'une question n'implique pas, tant s'en faut, l'oubli des grands noms qui ont illustré la science. A l'occasion, et sous forme de digression, il fera connaître la vie de quelques grands hommes (Galilée, Descartes, Pascal, Newton, Lavoisier, Ampère, Fresnel, etc.), en faisant ressortir non seulement l'importance de leurs travaux, mais surtout la grandeur morale de leur dévouement à la science ; on l'engage à donner aux élèves lecture de quelques pages caractéristiques de leurs œuvres. » Et ce résumé d'une étude de Eggar que nous trouvons dans l'*Année pédagogique* de 1913 : « Il est intéressant, dans l'enseignement d'un sujet scientifique, quel qu'il soit, de suivre l'ordre historique des faits afin de donner aux sujets traités un intérêt humain et scientifique. »

Cette seconde citation est en désaccord avec la première. Elle recommande de suivre l'ordre historique des faits, ce qui est impossible et inutile.

Le plan d'études français recommande de ne pas se préoccuper de l'ordre historique, et c'est lui qui a raison.

Il n'est pas question de donner dans nos collèges un cours même élémentaire d'histoire des sciences. Mais toutes les fois que ce sera possible, comme introduction à un chapitre nouveau ou comme complément et illustration, une courte mise au point historique, une biographie lumineuse, la lecture d'une belle page originale relatant une découverte donneront à nos leçons un relief considérable.

Nos élèves apprendront à connaître les débuts de la science, ses errements, sa lutte avec la superstition. Ils remarqueront la pauvreté des moyens dont disposaient les anciens savants et ils la compareront à l'étendue de leurs découvertes. Ils acquerront aussi cette notion que toutes les sciences se tiennent et qu'aucune d'elles ne peut progresser à l'exclusion des autres. Enfin ils discerneront confusément que la science n'est pas finie. Ils apercevront peut-être quelques-unes de ses tendances et quelques-unes des innombrables questions qu'elle pose.

Enseignement scientifique et langue maternelle.

Nous avons essayé de définir les éléments d'une éducation scientifique. Il ne nous reste plus qu'à attirer l'attention sur les relations qui unissent l'enseignement des sciences à celui de la langue maternelle.

Les sciences ne sont rien sans la langue qui les exprime.

Une connaissance vraie, sûre, claire, s'exprime en un langage clair et net. « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement. »

L'enseignement des sciences ne peut donc négliger, dans son véritable intérêt, tout moyen susceptible d'améliorer le langage.

Il a contracté du reste une dette en prenant la place qu'on accordait autrefois à des branches littéraires.

On a attiré maintes fois l'attention sur ce fait que l'enseignement des sciences se désintéressait trop de la forme de la pensée parlée ou écrite ; que les travaux de nos élèves étaient uniquement appréciés au point de vue de la quantité de science qu'ils renfermaient et nullement au point de vue de la présentation de cette science. Les maîtres objectent que leur tâche est déjà suffisante, qu'il ne leur appartient pas d'empiéter sur un domaine qui n'est pas le leur, etc.

Et lorsqu'on parle d'un prétendu abaissement des études littéraires, qu'on propose de les relever en augmentant le nombre des heures de français, en supprimant ailleurs, on affirme que toutes les disciplines contribuent à l'éducation de la langue maternelle.

Voici en particulier une décision de la Société des maîtres de gymnases du 8 octobre 1916 :

« La Société est persuadée que l'on n'atteindra pas à une plus grande sûreté dans l'emploi de la langue maternelle en augmentant simplement les heures consacrées à cet enseignement, mais qu'on n'y arrivera qu'à cette condition que toutes les matières, surtout les mathématiques, y contribuent. »

Il nous paraît parfaitement inutile de porter un jugement sur le fond de la question.

Nous préférons simplement insister sur cette idée que les maîtres doivent tenir compte de la forme des comptes-rendus oraux et écrits et diminuer les notes d'une façon raisonnable, c'est-à-dire mesurée, lorsque l'élève ne la respecte pas suffisamment.

Un élève ne respecte pas la forme lorsqu'il néglige les principales règles d'accord du substantif, de l'adjectif ou du verbe, lorsqu'il n'a pas appris l'orthographe des mots essentiels du langage scientifique. On se plaint tout spécialement de l'élocution des élèves scientifiques. Il est clair qu'ils parlent mal, qu'ils ont quelque chose d'un peu fruste.

Voici l'opinion de M. Langlois, président d'un des jurys du baccalauréat de 1897, telle que la rapporte M. Léon Bourgeois dans la Réforme de l'enseignement secondaire de Ribot :

« Il m'a semblé, dit-il, que les candidats au baccalauréat moderne, souvent plus frustes que les autres, avaient travaillé davantage, qu'ils avaient moins de désinvolture et plus de fond. L'élève de l'enseignement moderne est sans doute moins brillant ; il improvise moins facilement que ses camarades de l'enseignement classique ; il a la faculté de développement moins rapide ; il est plus court lorsqu'il compose une dissertation ou un récit. En revanche, il semble avoir plus de réflexion. »

Et, ajoute M. Léon Bourgeois : « Ainsi, chez l'élève moderne, si l'aptitude verbale est moindre, le travail de la réflexion, le travail personnel paraît être plus considérable. La valeur de l'homme en sera-t-elle diminuée ? »

Nous ne savons si les conclusions qui précèdent pourraient s'appliquer aux résultats de notre enseignement, ni même si elles sont objectives. Nous serions très heureux si l'on pouvait reconnaître chez nos élèves scientifiques ces qualités de travail personnel, de fond, de réflexion.

Mais considérons les déficits et vouons tous nos efforts à les atténuer.

Nous arrivons au terme de cette étude. Le lecteur a sans doute remarqué que nous nous sommes placé à un point de vue particulier, à savoir la nécessité de donner à nos élèves une bonne éducation scientifique. Quels sont les caractères de l'éducation scientifique d'une part? A quelles conditions l'enseignement des sciences réalisera-t-il cette éducation?

On pourra déplorer que nous nous soyons placé à un point de vue si spécial, mais on se rendra compte facilement qu'une bonne éducation scientifique réalise déjà une large part de ce qu'on appelle tout court une éducation.

Ainsi nous pensons que la vérité scientifique est bien l'un des chemins qui conduit à la droiture morale. Et cette parole de Pasteur : « La culture des sciences dans leur expression la plus élevée est peut-être plus nécessaire encore à l'état moral d'une nation que sa prospérité matérielle. » Mais il y a plus. Qui sait si nous ne sommes pas à un tournant de l'histoire des sciences? On le dit. On prétend que l'arrivée au pouvoir des masses populaires n'inaugure pas une ère de progrès, que les valeurs pratiques l'emportent dès maintenant sur les valeurs spirituelles, que nous marchons vers l'abandon de la science pure.

Eh! bien, pour une fois il faut que l'école soit conservatrice. Préparons la génération de demain à la lutte pour l'existence sans doute, mais qu'elle soit digne aussi de l'héritage qui nous a été légué.

Conclusions

1° L'enseignement des sciences a pour tâche de communiquer les connaissances indispensables à tout homme qui veut posséder une idée générale des lois naturelles et des méthodes scientifiques ;

2° Il ne doit pas être encyclopédique. Dans les limites du programme, le nombre des faits doit être restreint et subordonné aux idées générales qui s'en dégagent ;

3° Dans les sections scientifiques, tout spécialement, l'en-

seignement doit doter les élèves d'une solide éducation scientifique. Il leur donnera une notion précise des méthodes scientifiques par l'intelligence, les sens et les doigts.

Dans ce but, il doit réaliser un certain nombre de conditions :

a) Il doit être moins livresque ;

b) Il doit être expérimental ;

c) Il doit instituer des travaux pratiques, méthodiquement organisés ;

d) Il doit jouir d'un matériel et d'un budget suffisants.

4° Il augmentera grandement sa valeur éducative en faisant appel d'une façon limitée, mais fréquente, aux enseignements de l'histoire des sciences ;

5° Enfin il améliorera ses moyens d'expression en vouant tous ses soins à l'éducation de la langue maternelle.

L. Baudin.

Les traitements du corps enseignant primaire et secondaire en 1920.

L'élévation du prix de la vie, qui n'est pas l'une des conséquences les moins graves de la guerre, a conduit les autorités à améliorer la rémunération des maîtres d'école. Elles ont commencé par accorder à maintes reprises des allocations supplémentaires; puis elles ont pris le parti de revoir toute l'échelle des traitements.

Dans nos Annuaires précédents nous n'avons pas cru devoir mentionner ces modifications successives, de sorte que les personnes qui désiraient se rendre compte des conditions matérielles faites à notre corps enseignant devaient se contenter des données fournies en 1914 par la statistique des écoles suisses. Maintenant que la situation paraît se stabiliser, nous avons jugé nécessaire d'établir, aussi exactement que possible, les mesures prises jusqu'à ce jour pour mettre à l'abri des soucis d'argent, toujours si déprimants, les éducateurs des hommes de demain.

J'ai emprunté un grand nombre de renseignements utiles à la consciencieuse étude parue dans l'*Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* de 1919. Mais, comme le rédacteur s'est borné à l'enseignement primaire et n'a pas pu tenir compte des dispositions législatives adoptées depuis un an, j'ai dû demander un complément d'informations aux Directions de l'Instruction publique de nos divers cantons. Grâce à leur obligeance, j'ai pu mettre au point cette question jusqu'au 30 juin 1920.

L'augmentation des traitements doit nécessairement entraîner une élévation des pensions de retraite. Deux ou trois cantons ont déjà mis en harmonie ces deux modes de rémunération, qui dépendent si étroitement l'un de l'autre. A l'intention des autorités qui ne vont pas tarder à obéir à une impérieuse nécessité, nous avons relevé ce qu'il y a de caractéristique dans l'organisation de telle ou telle caisse de retraite ou de secours.

Zurich.

Législation. — Loi du 2 février 1919 sur les prestations de l'Etat en matière d'instruction publique et sur le traitement des instituteurs. Projet de statuts de la caisse des veuves et des orphelins du 2 février 1919.

I. **Traitements.** 1° *Maîtres primaires.*— Les maîtres primaires reçoivent un traitement minimum auquel s'ajoutent les suppléments de l'Etat et des communes.

Le minimum est de 3800 francs. La part de l'Etat à ce minimum est de 3700 francs quand la commune, d'après ses ressources, a été attribuée à la 16e classe, 3350 francs quand la commune appartient à la 8e classe et 2600 francs quand la commune a le privilège d'être en 1re classe. Les communes doivent parfaire le traitement jusqu'au taux minimum. Beaucoup d'entre elles dépassent ce taux.

L'Etat accorde en outre 100 francs par an d'augmentation, à partir de la 2e année de service, jusqu'à 1200 francs. Le Conseil d'éducation peut tenir compte en tout ou en partie des années passées au service d'une école privée ou d'une école publique en dehors du canton.

Aux maîtres primaires qui desservent une commune dans la gêne, l'Etat accorde des suppléments de traitement qui sont de 200 francs de la 1re à la 3e année, de 300 francs de la 4e à la 6e année, de 400 francs de la 7e à la 9e année et de 500 francs à partir de la 10e année.

Le Conseil d'Etat peut accorder aux titulaires de classes particulièrement chargées, ou de classes pour anormaux un supplément de 300 francs.

Les communes doivent aux maîtres et maîtresses un logement suffisant ou une indemnité équitable.

La ville de Zurich accorde à son personnel enseignant, en plus des prestations auxquelles elle est légalement tenue, des suppléments de traitements qui, suivant les classes dirigées et les années de service, vont de 840 à 2600 francs. Ainsi un maître d'école primaire zuricois peut toucher 7600 francs par an, plus l'indemnité de logement, qui varie selon les circonstances.

Le maître doit tout son temps et toutes ses forces à son école. Il ne peut accepter à côté de son école que des occupations d'ordre éducatif. Même dans ce cas il faut l'autorisation du Conseil d'éducation.

En cas de maladie ou de circonstances de famille malheureuses, le maître est remplacé aux frais de l'Etat. Si aucun autre moyen de remplacement n'est possible, un collègue peut être chargé pendant quatre semaines, sans rétribution, des élèves du maître absent.

Les remplaçants touchent 90 francs par semaine. Toute semaine commencée est comptée en entier. Si les vacances ont lieu pendant une période de remplacement ou si le remplaçant tombe malade, celui-ci continue à recevoir son traitement pendant deux mois.

Si un maître est obligé de faire un service militaire, l'Etat prend à sa charge les frais de son remplacement et reçoit de la Confédération les $^3/_4$ de la dépense. Quand le maître prend part à un service militaire auquel il n'est pas légalement tenu, il doit pourvoir à son remplacement.

Retraite. — Le maître que l'âge ou les infirmités contraignent a se retirer après trente ans de service reçoit une pension égale au moins à la moitié de son dernier traitement. S'il a plus de soixante-cinq ans d'âge, il peut toucher le 80 % de son dernier traitement.

Avant trente ans de service, le maître peut aussi obtenir une pension qui est fixée selon les circonstances.

A soixante-cinq ans, le maître est invité à renoncer à son enseignement. A soixante-dix ans, il reçoit l'ordre de se retirer.

Les pensions servies peuvent être revisées en tout temps. Si le retraité parvient à gagner une somme qui, ajoutée à sa pension, dépasse son dernier traitement, il subit une réduction proportionnelle de sa pension.

L'instituteur qui n'est pas réélu et n'a pas pu obtenir un nouveau poste reçoit encore son traitement pendant quatre mois.

Tout instituteur ou institutrice doit faire partie de la Caisse des veuves et des orphelins du corps enseignant. L'Etat subventionne cette caisse.

* * *

2° *Maîtres secondaires. Traitements.* — Aux degrés supérieurs (Gymnase, Ecole industrielle, Ecole de commerce), de 7500 à 8100 francs suivant les cas. A l'Ecole normale et au Technicum, de 7500 à 7900 francs pour vingt-cinq heures de leçons au maximum. Un maître peut être chargé en outre de leçons supplémentaires, mais pas plus de trois. On peut compter à un maître cinq leçons supplémentaires quand il est astreint par son enseignement à beaucoup de corrections.

Les directeurs reçoivent de 1000 à 1500 francs de plus. Ils sont tenus de donner de huit à dix leçons par semaine. Pour l'établissement de l'horaire des leçons, une indemnité de 300 francs est accordée.

Maîtres et directeurs reçoivent en outre des *augmentations pour années de service* qui s'élèvent à 2700 francs au bout de treize ans.

Le maximum atteint par un maître est ainsi de 10 800 francs (sans compter les heures supplémentaires éventuelles).

Le maître qui a de 51 à 55 ans se voit déchargé de 2 heures par semaine, de 56 à 60 de 4 heures, dès 60 ans de 6 heures, sans réduction de traitement.

Remarque générale. — L'Etat de Zurich ne fait pas de distinction entre maîtres et maîtresses quand il s'agit du traitement.

A l'école supérieure des jeunes filles de la *ville de Zurich*, un maître de l'une des branches principales reçoit de 7900 à 11 200 francs pour 20-25 heures par semaine, une maîtresse de 7110 à 10 800 francs pour 20 à 22 heures. Pour les branches moins importantes (chant, dessin, gymnastique, etc.), le maître touche 7500 à 10 500 francs pour 25 à 28 heures; la maîtresse de 6900 à 9660 francs pour 23 à 25 heures. Les directeurs obtiennent jusqu'à 12 800 francs pour 10 à 12 heures de leçons. Après trente ans de service, la retraite atteint le 60 % du traitement.

Berne.

Législation. — Décret du 30 décembre 1903 sur la participation de l'Etat à la Caisse d'assurance du corps enseignant. Règlement du 1er mai 1912 sur cette Caisse. — Loi sur les traitements du corps enseignant primaire adoptée par le peuple le 21 mars 1920. — Décret du 19 mars 1919, sur les traitements des maîtres aux Ecoles normales et des Inspecteurs scolaires.

Traitements. 1° *Ecoles primaires.* — Le traitement initial est de 3500 francs pour les instituteurs, 2850 francs pour les institutrices et 450 francs par classe pour les maîtresses de couture.

Les augmentations pour années de service sont au nombre de 12, de 4 à 16 ans, à raison de 125 francs par an, soit en tout 1500 francs.

Les maîtresses de couture reçoivent, de 3 en 3 ans, 4 augmentations de 50 francs par classe.

La part des communes au traitement initial est de 600 à 2500 francs, selon leur capacité financière. Elles doivent en outre à l'instituteur ou à l'institutrice : un logement avec jardin, 9 stères de bois rendus à domicile, 18 ares de terrain de bonne qualité, aussi près que possible de la maison d'école. Ces prestations peuvent être remplacées par une indemnité.

L'Etat complète le traitement initial. Il supporte toutes les augmentations pour années de service. Il accorde enfin aux communes qui ont peu de ressources ou de lourdes charges financières des subventions extraordinaires.

2° *Ecoles secondaires.* — Maîtres, 5500 francs ; maîtresses, 4700 francs, plus les mêmes augmentations pour années de service que les maîtres primaires.

Le traitement du corps enseignant des gymnases, des sections pédagogiques et des écoles de commerce, attachées à une école secondaire, est fixé par les communes. L'Etat en prend à sa charge la moitié.

Les maîtres ordinaires des Ecoles normales (de 22 à 28 leçons par semaine) touchent au minimum 6000 fr., les maîtresses (de 20 à 26 leçons) 5000 fr. Les premiers ont en outre 4 augmentations de 600 fr. soit 8400 fr. dès la 13e année de service ; les secondes, 4 augmentations de 500 fr. soit 7000 fr. au bout de 13 ans. — Les maîtres résidant à Berne reçoivent une indemnité de logement de 600 fr.

Les inspecteurs primaires commencent par 5500 fr. ; après 4 augmentations de 500 fr. ils atteignent, au bout de 13 ans, 7500 fr. Les inspecteurs secondaires ont 1000 fr. de plus.

Dans la **ville de Berne**, les traitements sont les suivants : Maîtresses primaires, de 5520 à 7440 francs ; maîtres primaires, de 6240 à 8460 francs ; maîtresses secondaires, de 6240 à 8460 francs ; maîtres secondaires, de 7260 à 9960 francs ; maîtresses des divisions supérieures des Ecoles secondaires, 7020 à 9480 francs ; maîtres des divisions supérieures des Ecoles secondaires (Gymnase), 8340 à 11 280 francs. La différence entre le minimum et le maximum dépend des années de service. Les augmentations pour années de service sont de 210 francs par an pour les maîtres primaires et de 245 francs par an pour les maîtres du Gymnase.

Les remplaçants reçoivent au moins 14 francs par jour dans les classes primaires, 16 francs par jour dans les classes secondaires inférieures et 18 francs par jour dans les classes secondaires supérieures. Les frais de remplacement sont partagés entre la commune et l'Etat.

Retraite. — Désormais tous les membres du corps enseignant seront tenus de s'affilier à la Caisse d'assurance. Ils payeront, comme l'Etat, une prime annuelle égale au 5 % de leur traitement.

Au moment de la retraite, le maître recevra le 30 % de son traitement pour commencer. La veuve touchera du 25 au 35 % du traitement de son mari, le premier enfant le 12,5 %, le second 10 %, les suivants 5 %. Ainsi la veuve d'un instituteur qui avait atteint un traitement de 6000 francs, aura, si elle a trois enfants, une pension de 3600 francs.

Lucerne.

Législation : Décret sur les traitements du 29 juillet 1919. — Statuts de la Caisse des veuves et des orphelins de maîtres primaires et secondaires du 1er janvier 1914. Décret du 26 novembre 1919 fixant la pension de retraite du corps enseignant. — Allocations de renchérissement du 29 avril 1920.

Traitements. — *Enseignement primaire :* Minimum 3200 fr. pour les instituteurs et 3000 fr. pour les institutrices. — Dès la 5e année, les uns et les autres touchent 6 augmentations

de 200 fr. ; ils n'obtiennent ainsi leur maximum (1200 fr.) qu'au bout de 25 ans. En outre, les maîtres et les maîtresses reçoivent un logement et 9 stères de bois.

Une maîtresse de couture reçoit de 200 à 300 fr, par classe.

La part des communes au payement du corps enseignant est d'un quart ; le reste est à la charge de l'Etat.

Enseignement primaire supérieur : Maîtres 4000 fr., maîtresses 3800 fr., plus les mêmes avantages légaux et les mêmes augmentations que les maîtres primaires.

Enseignement secondaire : Classes inférieures 5500 à 7500 fr., supérieures 6000 à 8000.

Allocations de renchérissement : Les maîtres et maîtresses reçoivent le 10 % de leur traitement, plus 300 fr. si le maître est marié et 200 fr. par enfant, avec regression s'il a plus de 6000 fr. de traitement. — Un maître secondaire marié, avec 3 enfants, obtiendra au maximum 9125 fr. — Un maître primaire marié, avec 3 enfants, 5440 fr.

Retraite. L'instituteur ou l'institutrice qui a 40 ans de service ou 60 ans d'âge reçoit jusqu'au 65 % du traitement légal. L'Etat tient compte du nombre des années consacrées au service du pays, ainsi que de la fidélité au travail et des conditions de fortune.

Pour invalidité, l'instituteur reçoit le 20 % au maximum du traitement légal au bout de 5 ans de service. Pour chaque année de service de plus, il touche 1 % de plus jusqu'à 30 ans de service et 2 % de plus de la 30e à la 40e année de service.

Le maître ne peut accepter ou entreprendre des occupations accessoires qu'avec l'autorisation de la Commission scolaire. Il lui est interdit de tenir un établissement public.

Caisse des veuves et orphelins : Tous les maîtres sont tenus de s'y affilier. La prime annuelle est de 90 fr. Elle doit être payée par le maître ou la moitié par lui et l'autre moitié par la commune.

La Caisse vient en aide à la veuve et aux orphelins ; 1° En cas de décès du père. 2° Quand celui-ci est mis à la retraite pour cause d'âge ou d'infirmité. 3° Quand il a dépassé l'âge de 65 ans.

La veuve reçoit une pension de 500 fr. ; chaque orphelin 100 fr. jusqu'à 18 ans.

Si l'assuré a épousé après 50 ans une femme plus jeune de 15 ans, la pension de la veuve est réduite à 250 fr.

Si un membre du corps enseignant se marie après sa mise à la retraite, sa veuve et ses enfants n'ont aucun droit à une pension.

Si l'assuré ne laisse ni veuve ni orphelins, mais un père, une mère, un frère ou une sœur dans le besoin, celui-ci peut recevoir une pension de 300 fr. au maximum.

Si l'assuré sort du corps enseignant, il perd ses droits à la Caisse, mais on lui rembourse le 60 % de ses versements, sans intérêts.

Uri.

Législation : Loi scolaire du 26 mai 1906. — Règlement sur les pensions et les primes d'âge du 29 décembre 1915. — Loi sur la participation du canton au traitement des maîtres, adoptée par la landsgemeinde du 2 mai 1920.

Traitements. Maîtres laïques pour 30 semaines d'école par an 3000 fr. ; pour 40 semaines 3600 fr. au minimum. — Maîtresses laïques 2400 fr. et 2700 fr. — Maîtres ecclésiastiques 1000 fr. et 1200 fr. en plus de la rénumération .inhérente à leurs fonctions. — Maîtres appartenant à une congrégation religieuse 2000 fr. — Maîtresses appartenant à une congrégation 1000 fr.

Les maîtres et maîtresses laïques reçoivent en outre des augmentations de 100 fr. par an de la 6e à la 16e année de service. — Les rétributions reçues pour les fonctions d'organistes ou pour les cours complémentaires ne sont pas comprises dans les traitements ci-dessus, pas plus que le logement ou l'indemnité de logement. — L'Etat prend à sa charge le 50 % des traitements et des augmentations pour années de service. — La Caisse des pensions est actuellement soumise à revision.

Schwyz.

Lgislation : La loi sur les traitements est soumise à revision. La Commission spéciale a déposé son rapport le 4 septembre 1919. — Statuts de la Caisse de retraite du 2 janvier 1905.

Traitements. La Commission propose un minimum de 3000 fr. pour les instituteurs et de 2000 fr. pour les institutrices. Ces traitements sont à la charge des communes.

Celles-ci doivent en outre au maître marié un logement ou à son défaut une indemnité de 400 fr. par an.

Les augmentations pour années de services seront de 600 fr. au maximum. Elles partent de la 5e année de service et continuent de 2 ans en 2 ans (100 fr.) jusqu'à la 15e année.

La **Caisse de retraite** (fondée en 1867) est alimentée non seulement par les subventions de l'Etat et les versements des maîtres, mais par les contributions éventuelles d'un fonds spécial, par les amendes et par les dons. — Les pensions varient chaque année d'après les ressources : Un instituteur âgé de 60 ans et ayant au moins 20 ans de service reçoit 12 parts. Une veuve d'instituteur, ayant 3 enfants, reçoit aussi 12 parts.

Obwald.

Législation : Loi sur l'Instruction publique du 1er décembre 1875. — Règlement sur la Caisse de secours du 22 mai 1905, complété le 27 mars 1916. — Modifications à la loi de 1875, admise par la Landsgemeinde du 25 avril 1920.

Traitements. 1° *Maîtres primaires :* Minimum 2600 fr. Les maîtres mariés reçoivent un supplément de 200 fr. et pour chaque enfant 100 fr. par an.

En outre, les maîtres ont droit à un logement et à du bois en suffisance.

La maîtresse primaire a un traitement minimum de 2000 fr.

Le maître qui donne des cours complémentaires ou professionnels reçoit au moins 3 fr. par heure. En dehors des vacances, le maître ne peut se livrer à aucun travail rémunéré, sans l'assentiment de la Commission scolaire.

Une *Caisse d'assurance* est alimentée par un versement du 15 % de la subvention annuelle de la Conféderation ; par des contributions des maîtres, par des allocations des communes ou de l'Etat et par des dons.

Le demi-canton n'a pas de dispositions légales réglant le traitement des maîtres secondaires : Les professeurs de l'Ecole cantonale (Gymnase, Lycée et Ecole réale) relèvent de la fondation Muri-Gries, liée à l'Etat par un contrat.

Nidwald.

Législation : Règlement du 25 décembre 1908.

Les maîtres primaires sont rétribués par les communes. Ils touchent de 2500 à 4000 fr. par an. — Ils ont reçu des allocations de renchérissement de 400 fr. en 1918.

Une Caisse de retraite permet d'accorder aux maîtres, après 10 ans de services, le 30 % de leur traitement. Dès la 10e année de service, 1 % de plus par année, jusqu'au 65 %.

Les veuves reçoivent 200 fr. par an et les orphelins 100 fr. jusqu'à 16 ans ; maximum 700 fr. par famille.

Glaris.

Législation : Loi du 11 mai 1919. — Statuts de la caisse de retraite du 23 juin 1919.

Traitements. — *Istituteurs primaires :* 3500 fr. par an, plus logement ou indemnité équitable, — L'Etat accorde en outre des augmentations par année de service de 3 en 3 ans de la 4e à la 19e année, soit 6 augmentations de 200 fr.

Ces augmentations peuvent être *réduites*, si le maître ou la maîtresse ne remplit pas toutes ses obligations.

Dans ce canton, maîtres et maîtresses sont traités selon des normes identiques.

Les frais de remplacement pour cause de maladie sont, pendant un an, partagés entre l'Etat et la commune.

Le remplaçant reçoit 80 francs par semaine, y compris les vacances ; au bout de six mois, il touche le traitement légal.

Après 25 ans de service, le maître obligé de renoncer à ses fonctions reçoit une pension de retraite égale au tiers de son traitement légal. L'Etat paye au maximum 1000 francs par an ; le reste est à la charge de la commune.

Si le maître doit se retirer entre 10 et 25 ans de fonctions, il reçoit une pension proportionnée à ses années de service. L'Etat en paye les deux tiers.

A l'âge de 65 ans, le maître doit renoncer à ses fonctions. L'Etat lui accorde une pension équitable. Si le maître peut encore gagner quelque chose, la pension est diminuée, de façon qu'il ne touche pas plus que son précédent traitement.

Par les statuts du 23 juin 1919, tous les maîtres et maîtresses sont maintenant tenus de se rattacher à la Caisse de retraite. Celle-ci est alimentée par des primes annuelles (60 fr. pendant 35 ans), par un versement de 60 fr. fait au moment du mariage, et par des amendes, En outre si, à son entrée dans l'institution, le maître a plus de 20 ans, il paye une somme égale aux primes qu'il n'a pas acquittées, avec les intérêts, soit, à 21 ans 122,70, à 30 ans 830 fr. 35, à 40 ans 2026 fr. 75, à 45 ans 2853 fr. 90.

Les membres de l'institution qui n'annoncent pas leur mariage payent une amende de 5 fr., ceux qui n'assistent pas à l'assemblée générale une amende de 1 fr. Celui qui ne paye pas dans les délais fixés sa prime annuelle doit 50 centimes par mois de retard.

Ont droit à une pension, les maîtres que la maladie empêche de continuer leurs fonctions ; les maîtres qui ont dépassé l'âge de 60 ans. Les pensions sont fixées d'après les ressources de la caisse. Elles sont maintenant de 500 fr. pour un maître, de 375 fr. pour la veuve sans enfants, de 700 fr. pour la veuve avec 3 enfants, de 900 fr. pour la veuve avec 5 enfants de moins de 18 ans.

Zoug.

Législation : Loi scolaire du 7 novembre 1898. — Règlement sur la Caisse des pensions du 3 mars 1913. — Projet d'augmentations des traitements, présenté par le Conseil d'Etat le 3 avril 1920.

Traitements : 1° *Maitres primaires*, 3400 fr. au minimum. 2° Maîtresses, 3000 fr. Maîtres secondaires, 4400 fr. Maîtresses, 4000 fr.

Les maîtres qui enseignent aux cours complémentaires reçoivent au moins 3 fr. par heure ; ceux qui enseignent aux cours de perfectionnement 3 fr. 50 par heure.

Les augmentations pour années de service sont de 1000 fr., obtenues au bout de 20 ans.

L'Etat verse à la Caisse d'Epargne, pour chaque maître en fonction 150 fr. par an. A partir de la 20e année de service, le maître est autorisé à retirer les intérêts annuels du capital versé. Quand le maître se retire, il touche le capital et les

intérêts ; s'il meurt, c'est la veuve qui reçoit la somme à laquelle son mari aurait eu droit.

Si un maître n'est pas réélu à cause de son incapacité ou de manquements graves à son devoir, les versements de deux à quatre ans sont retenus en faveur de la Caisse de retraite. Cette caisse n'a pas encore pu déployer tous ses effets. Elle verse cependant au maître invalide, après 10 ans de service, de 800 fr. à 1100 fr. ; à sa veuve, 325 fr., plus 80 fr. par enfant. En outre, elle paye aux instituteurs en fonctions 3 fr. par jour de maladie (jusqu'à 90 jours). Les maîtres et les maîtresses ne peuvent accepter, en dehors des vacances du printemps et de l'automne, aucune occupation rétribuée, sans l'assentiment du Conseil d'éducation. Il leur est interdit de tenir des agences.

Le traitement maximum des maîtres de gymnase va être porté à 8000 francs.

Fribourg.

Législation : Loi sur les traitements du 23 décembre 1919. — Loi du 24 novembre 1917 sur la Caisse de retraite. — Règlement du 4 mars 1918 sur la Caisse de retraite.

Traitements : 1° *Maîtres primaires.* Ecoles de 30 élèves, 2900 fr. ; écoles de 30 à 50 élèves, 3000 fr. ; écoles de 50 élèves et plus 3100 fr. — Pour les mêmes catégories d'écoles, les maîtresses reçoivent 2300, 2400 et 2500 fr. Quand plusieurs maîtresses vivent en commun, elles reçoivent, si elles sont 2 : 2800 fr. ; si elles sont 3 : 3500 fr. ; 4 : 4200 fr. ; 5 : 4900 fr. Dans les communes urbaines de moins de 4000 habitants, l'instituteur reçoit 3800 fr., l'institutrice 3000 fr. — Dans les communes de plus de 4000 habitants le premier touche 4500 fr., la seconde 3500 fr.

Les communes sont réparties en 5 classes. Aux communes de la 1re classe, l'Etat rembourse le 5 % du traitement minimum ; de la 2e, le 10 % ; dans la 3e le 20 % ; dans la 4e le 40 % ; dans la 5e, le 50 %.

La Caisse de l'Etat paye en outre une prime d'âge de 250 fr. de la 4e à la 16e année, de 4 en 4 ans, soit 1000 fr. en tout.

Pour les institutrices, il y a 4 primes de 200 fr., soit 800 fr. en tout.

Les maîtres aux *écoles régionales* touchent de 3200 à 3500 fr. par an, plus les primes d'âge, le tout à la charge de l'Etat.

Les maîtresses d'*écoles ménagères* de 1500 à 2500 fr., plus les primes d'âge.

2° *Enseigement secondaire.* Les maîtres à l'Ecole normale ont un traitement de 4800 à 6000 fr. Ils peuvent obtenir, à bas prix, chambre et pension dans l'établissement.

Les maîtres du Collège et du Technicum touchent, pour 24 heures d'enseignement : a) dans les classes inférieures, 5800—7000 fr. ; b) dans les classes supérieures, de 6600 à 7800 fr. Les maîtres de branches accessoires (chant, gymnastique, etc.) reçoivent de 5200 à 6400 francs.

Pour tous ces maîtres, le maximum est atteint au bout de 16 ans.

Caisse de retraite. Les primes annuelles sont de 80 à 100 fr. pendant 30 ans. L'Etat verse à la caisse, pour chaque membre, de 120 à 140 fr. pendant 35 ans. Le Conseil d'Etat peut élever ces prestations réciproques. La caisse donne droit à une pension de 1200 fr. après 35 ans, de 1000 fr. après 30 ans et de 600 fr. après 25 ans de services. Si un maître meurt après 10 ans de services, sa veuve ou ses orphelins, agés de moins de 18 ans, reçoivent autant de fois 40 fr. qu'il comptait d'années de service.

Soleure.

Législation : Loi sur les traitements du corps enseignant primaire du 21 mars 1919. — Loi sur l'élévation des traitements des fonctionnaires de l'Etat et du personnel enseignant du 4 mai 1919. — Règlement sur le remplacement des maîtres et maîtresses du 4 juin 1919.

Traitements. 1° *Maîtres primaires :* La commune des habitants fixe le traitement de base. Celui-ci ne peut être inférieur à 3500 fr. pour les instituteurs et à 3200 fr. pour les institutrices. Les uns et les autres ont droit à un logement ou à une indemnité équitable.

L'Etat subventionne les communes, divisées en 9 classes, d'après leurs ressources.

L'Etat prend complètement à sa charge les augmentations pour années de service, qui sont de 100 fr. après 2 ans, 200 fr. après 4 ans, 400 fr. après 6 ans, 1000 fr. après 12 ans.

Le maître qui remplace un collègue malade, reçoit 13 fr. par jour, sauf pendant les vacances légales, ou 91 fr. par semaine. Les communes sont autorisées à élever cette rétribution.

La fondation Roth (caisse de retraite et en faveur des femmes et des orphelins) instituée le 30 janvier 1915, s'est vue obligée d'augmenter les contributions et les pensions.

2° *Maîtres secondaires* : 5600 fr. ; les maîtresses : 4800 fr. plus 1000 fr. d'augmentation par année de service, au bout de 20 ans.

Bâle-Ville.

Législation : Loi scolaire du 21 juin 1880. — Loi sur le traitement du personnel enseignant du 13 novembre 1919. — Règlement d'exécution de cette loi du 6 janvier 1920. — Loi sur les secours accordés par l'Etat à ses employés malades du 2 juin 1919. — Règlement sur la Caisse de remplacements du 19 avril 1916. — Statuts de la Caisse des veuves et des orphelins du 29 juin 1904 et du 22 mars 1908.

Traitements. 1° *Les maîtres et les maîtresses primaires* touchent 6200 fr. pour 30-32 heures par semaine. Les augmentations par années de service sont de 170 fr. pendant 14 ans ; elles atteignent alors 2400 fr. et portent le traitement à 8600 fr. Les maîtresses spéciales et les maîtresses de classe ont un traitement de 5000 à 7000 fr.

Le Conseil d'Etat, sur rapport de l'inspecteur et proposition du Conseil d'éducation, peut accorder des augmentations de traitement supérieures à celles que fixe la loi, afin de s'assurer des maîtres particulièrement distingués. D'autre part, le Conseil d'éducation, sur un rapport de l'inspecteur et après avoir entendu l'intéressé, peut infliger une réduction de traitement au maître qui n'accomplit pas son devoir ou donne un mauvais exemple. Il y a recours au Conseil d'Etat.

Le nombre des heures auxquelles un maître est tenu est fixé par l'inspecteur qui tient compte de l'âge, du genre d'enseignement, de l'importance du travail de préparation ou de correction à faire à domicile. Dès l'âge de 45 ans, le nombre des heures d'un maître peut être abaissé au-dessous du maximum légal. Le Conseil d'Etat peut diminuer de dix le nombre des heures d'un maître malade ou âgé, sans réduire son traitement.

Les maîtres doivent tout leur temps à leurs fonctions. Il leur est interdit d'accepter des occupations accessoires qui diminueraient leur capacité de travail ou qui ne s'accorderaient pas avec les devoirs de leur charge.

Les maîtres qui sont à la tête d'une classe de développement, d'une classe de retardés (classes B), d'une classe de réforme ou d'une classe d'élite peuvent recevoir une indemnité spéciale ou bénéficier d'une réduction du nombre de leurs leçons.

Remplacements. — S'ils durent moins de quatre semaines, ils sont à la charge d'une caisse spéciale (voir l'Annuaire de l'Inst. publique de 1918, page 348). Les remplacements de plus d'un mois sont à la charge de l'Etat.

Pensions de retraite. — Le maître n'a aucune contribution à payer. La pension est du 2 % du traitement multiplié par le nombre d'années de services. La pension ne peut toutefois pas dépasser 4500 fr. Si un maître est mis hors d'activité de service avant d'avoir achevé sa dizième année il a droit à une indemnité ou à une pension annuelle.

Les membres du corps enseignant peuvent faire partie d'une caisse en faveur des veuves et des orphelins. Ils paient une finance d'entrée de 25 fr. ou de 50 fr. et une contribution double de 100 fr. Les pensions sont fixées tous les trois ans d'après les ressources de la caisse.

Maîtres secondaires. — Classes inférieures : maîtres, de 7400 à 10 000 fr., maîtresses, de 5800 à 8200 fr. pour 22 à 30 leçons ; classes supérieures, de 7800 à 10 600 fr. pour 21 à 28 leçons ; maîtresses, de 6300 à 8700 fr. pour 21 à 26 leçons.

Un maître ne peut pas se charger de plus de trois leçons supplémentaires, la maîtresse de plus de deux.

On peut compter jusqu'à cinq leçons par semaine au maître ou à la maîtresse dont l'enseignement exige une forte préparation et beaucoup de corrections.

Les directeurs des écoles secondaires moyennes et supérieures, les inspecteurs de l'enseignement primaire et le directeur de l'Ecole des travaux féminins touchent de 8700 à 11 500 fr. (maximum au bout de 14 ans). L'inspectrice des Ecoles enfantines, de 6500 à 9000 fr. Le directeur de l'Ecole des arts et métiers, de 10 000 à 12 000 fr., et s'il dirige en outre le Musée des métiers, de 12 000 à 14 000 fr.

Bâle-Campagne.

Législation. — Loi scolaire du 8 mai 1911. — Loi sur les traitements, adopté par le peuple le 29 février 1920. — Statuts et Règlement de la caisse de retraite et de la caisse de décès du 30 septembre 1912.

Traitements. — *Maîtres primaires*, 3400 fr. au minimum, plus logement, 6 stères de bois, 150 fagots, 36 ares de terrain. Maîtresses, 3200 fr., logement, 3 stères de bois et 75 fagots.

Ces prestations en nature peuvent être remplacées par une indemnité de 800 à 1400 fr. pour les instituteurs, et de 400 à 700 fr. pour les institutrices.

Les maîtresses de travaux à l'aiguille reçoivent au moins 450 fr. par classe.

Les maîtres d'école de district touchent au minimum 4600 fr., plus logement ou indemnité de 800 à 1400 fr.

Les maîtresses primaires supérieures touchent 4300 plus logement ou indemnité.

Les maîtres et maîtresses primaires ou secondaires reçoivent en outre des augmentations pour années de service, soit six augmentations de 300 fr. de deux en deux ans ; en tout 1800 fr. au bout de douze ans.

La caisse de retraite, à laquelle tous les membres du corps enseignant sont tenus de s'affilier, assure une pension de retraite de 300 fr. dès l'âge de 60 ans, et une pension d'invalidité de 300 fr. également si le maître tombe malade avant 60 ans.

Le veuve reçoit 600 fr. pour elle et 50 fr, pour ses enfants jusqu'à 18 ans.

Comme ces chiffres sont trop bas, l'Etat, en attendant une réorganisation de la caisse, assure une pension de retraite de 1000 fr. aux maîtres et maîtresses primaires, de 1200 fr. aux maîtres et maîtresses de classes primaires supérieures, et 3000 fr. aux maîtres d'école de district.

Il y a en outre une caisse de décès, obligatoire. Elle assure aux héritiers du défunt 200 fr., payables immédiatement après la mort.

Schaffhouse.

Legislation. — Loi sur les traitements du 1er juillet 1919, — Statuts et Règlement de la caisse d'assurance du 24 mai 1917.

Traitements. — 1° *Maîtres et maîtresses primaires*, minimum, 4000 fr. S'ils dirigent une classe spéciale, 300 fr. de plus. La ville de Schaffhouse et d'autres centres industriels importants payent plus que le minimum. Augmentations pour années de service, 100 fr. par an de la quatrième à la seizième année ; maximum, 1200 fr. Les années de service passées en dehors du canton sont comptées.

2° *Maîtres secondaires*, Ecoles réales, minimum, 5000 fr. Ecole cantonale, 6800 fr. Même augmentation pour années de service que les maîtres primaires.

L'Etat paye la moitié du traitement des maîtres primaires et tout le traitement des maîtres secondaires.

Le Conseil d'Etat a proposé au Grand Conseil, pour l'année 1920, une allocation supplémentaire de 10 % du traitement complet pour tous les membres du corps enseignant. Ainsi, un maître primaire atteindra cette année un maximum de 5720 fr. ; un maître secondaire cantonal 8800 fr.

Caisse d'assurance. — Elle doit être établie sur de solides bases techniques. Les versements annuels des membres et de l'Etat doivent être fixés en conséquence. La caisse est soumise à la surveillance de l'Etat. Le Conseil d'Etat approuve ses statuts.

Tous les instituteurs âgés de moins de 45 ans et toutes les institutrices âgées de moins de 40 ans doivent en faire partie.

Les membres payent, chaque année, s'ils sont entrés avant 25 ans, 70 fr., de 26 à 30 ans, 80 fr., de 31 à 35 ans, 100 fr., de 36 à 40 ans, 130 fr., de 41 à 45 ans, 170 fr.

Si la femme d'un maître a plus de cinq ans de moins que son mari, celui-ci doit payer, comme supplément, autant de fois 20 fr. qu'il a d'années de plus que sa femme.

La caisse accorde une pension de 1200 fr. au maître qui se retire à l'âge de 65 ans, 1100 fr. à la maîtresse qui se retire à l'âge de 60 ans. Si la maîtresse continue ses fonctions jusqu'à 65 ans, elle continue aussi à payer ses contributions et reçoit la même pension que les maîtres.

Les maîtres et maîtresses que la maladie oblige à quitter l'enseignement reçoivent une pension proportionnée à leurs années de service : maximum 1000 fr.

La veuve touche 500 fr. Les orphelins s'ils ont aussi perdu leur mère 200 fr., jusqu'à 18 ans. Les enfants mineurs qui ont encore leur mère : 100 fr.

Si le maître n'était pas marié, les mêmes pensions sont accordées à ses frères et sœurs, à condition qu'ils soient orphelins et âgés de moins de 18 ans.

En outre une ancienne caisse en faveur des veuves et des orphelins, englobée maintenant dans la caisse d'assurance permet d'accorder, dans certains cas exceptionnels, des secours extraordinaires.

Appenzell Rhodes-Extérieures.

Législation — Loi du 28 avril 1918 sur la participation de l'Etat aux traitements des maîtres. — Statuts de la Caisse de retraite du 27 novembre 1913. — Ordonnance du 31 mai 1917 sur l'emploi de la subvention de la Confédération à l'Ecole primaire.

Traitements. — Il n'y a pas de loi cantonale sur l'instruction publique. Celle-ci est du ressort des communes. Cependant l'Etat, en accordant des subventions aux communes, a cherché à augmenter et à égaliser les traitements des membres du Corps enseignant. La loi du 28 avril établit qu'une allocation de 500 fr. sera accordée par l'Etat à chaque maître qui recevra de la commune un traitement d'au moins 1900 fr. (maîtresses 1700), sans compter le logement. Actuellement, nous écrit la Commission scolaire cantonale, les traitements des maîtres et maîtresses primaires varient de 3000 à 5500 fr. Celui des maîtres secondaires de 4000 à 6500 fr.

Appenzell Rhodes-Intérieures.

Législation. — Loi scolaire du 29 octobre 1896. — Décret du 19 novembre 1917 sur les subventions de l'Etat aux communes. — Décret du 25 novembre 1919 établissant à nouveau l'échelle des traitements.

Traitements. — Minimum pour les maîtres 2600 fr. ; pour les maîtresses 1600 fr., plus 400 fr., si elles enseignent aussi les

travaux à l'aiguille. — Une sœur enseignante reçoit 1200 fr. et si elle appartient à une congrégation cloitrée 1000 fr.

En outre les maîtres et les maîtresses ont droit au logement, au chauffage et à l'éclairage ou à une indemnité de 400 fr. pour le logement, de 100 fr. pour le chauffage et de 50 fr. pour l'éclairage.

Les maîtres seuls reçoivent des augmentations pour années de service, de 100 fr. de quatre en quatre ans, soit en tout 400 fr. au bout de 16 ans.

L'Etat rembourse aux communes le 50 % de leurs prestations ; dans certains cas exceptionnels le 60 %.

Saint-Gall.

Législation. — Loi du 21 mai 1920 sur les traitements du corps enseignant. — Statuts de la Caisse de retraite du 3 janvier 1917.

Traitements. — Ceux-ci sont constitués par : *A*. Un traitement de base payé par les communes ou des corporations. *B*. Des augmentations pour années de services, à la charge de l'Etat. *C*. Des suppléments de traitements alloués par certaines communes. *D*. Un logement ou une indemnité fixée selon les circonstances locales et le nombre des membres de la famille.

A. Le traitement de base est de 3000 fr. pour les écoles qui ne sont tenues que pendant 6 mois ou pendant la moitié de la journée. — De 4000 fr. pour les écoles tenues les trois quarts de l'année. — Les maîtres secondaires touchent 5000 fr.

B. Les augmentations pour années de service sont de 200 fr. pour la 5e et la 6e année et ensuite de 200 fr. de plus, de 2 en 2 ans, soit 1200 fr. au bout de 15 ans.

Les maîtresses ne touchent que le 4/5 du traitement des maîtres, non compris les augmentations pour années de service.

Les maîtresses des travaux à l'aiguille touchent 260 fr. par an, pour un enseignement d'une demi-journée par semaine. Elles ont droit en outre à des augmentations par années de service qui sont de 300 fr. au bout de 14 ans pour celles qui ont moins de 5 demi-journées par semaine, de 600 fr. pour celles qui ont de 6 à 9 demi-journées et de 900 fr. pour celles qui ont plus de 10 demi-journées de travail.

Les années de services des membres du corps enseignant qui, munis du brevet Saint-Gallois, ont enseigné dans un autre canton, à titre régulier, sont comptées en entier.

Les remboursements de l'Etat aux Communes sont calculés d'après les impôts que les communes perçoivent. Les communes sont divisées en 8 catégories. Ces remboursements sont de 800 fr. par poste régulier pour les communes les moins obérées et de 1500 fr. pour les communes les plus obérées.

Les maîtres sont tenus, si l'autorité ecclésiastique le leur demande, de surveiller leurs élèves pendant les services divins. Ils reçoivent pour cela une indemnité équitable.

Les maîtres peuvent accepter les fonctions d'organistes ou d'autres fonctions ecclésiastiques, contre indemnité, fixée à l'amiable par les intéressés, à condition que l'exercice de ces fonctions ne diminue pas le temps qui est dû à l'école.

Les maîtres ne peuvent accepter aucun autre travail accessoire sans l'assentiment de la Commission d'éducation. Il leur est formellement interdit de tenir une auberge.

Caisse de retraite. — Chaque membre du Corps enseignant paye une finance d'entrée de 100 fr. et une annuité de 50 fr.

L'Etat d'une part verse 40 fr. et la commune d'autre part 60 fr. par an pour chaque maître ou maîtresse. — La caisse est en outre alimentée par une part de la subvention de la Confédération, par le remboursement des subsides reçus à l'Ecole normale, par des legs et des dons.

Les pensions servies sont de 1200 fr. pour un maître âgé de 65 ans et une maîtresse âgée de 60 ans.

Si le maître est empêché par la maladie de continuer ses fonctions, il touche le 30 % de la pension, augmenté de 2 % par année au-dessus de 20 ans, jusqu'au maximum de 1200 fr. (atteint à 55 ans).

La veuve reçoit 400 fr., chaque enfant au-dessous de 18 ans 150 fr. Les enfants privés de leur père et de leur mère peuvent recevoir ensemble jusqu'à 1200 fr.

Quand le fonds de garantie et le fonds de réserve auront atteint la somme mathématiquement nécessaire au fonctionnement régulier de la Caisse, les contributions des membres seront réduites ou les pensions augmentées. Si, d'autre part, contre toute prévision, le fonds de garantie venait à diminuer, les pensions pourraient être réduites.

Les *maîtres de Gymnase* touchent un traitement minimum de 8000 fr., plus dix augmentations de 300 fr., soit au maximum 11 000 fr. Les maîtres qui n'ont pas une culture universitaire sont moins rétribués. Le Conseil d'Etat peut élever le traitement légal de maîtres particulièrement distingués.

Grisons.

Législation. — Projet de loi adopté par le Grand Conseil dans sa session de mai 1920 mais non encore soumis au peuple. — Règlement sur la caisse d'assurance du Corps enseignant admis par le Conseil d'Etat le 30 décembre 1913.

Traitements. — Minimum pour les maîtres et les maîtresses primaires qui ont moins de 26 semaines d'école 2400 fr. — Pour chaque semaine d'école en plus 100 fr., soit pour 40 semaines : 3800 fr.

Ce traitement minimum est payé par la commune, mais l'Etat lui rembourse 1100 fr. par maître. — L'Etat accorde en outre des augmentations pour années de service qui sont de 100 fr. de 3 à 4 ans et de 400 fr. à partir de la 9e année.

Les années de services accomplies hors du canton sont comptées en plein.

Les maîtres *secondaires* touchent un minimum de 3400 fr. pour 30 semaines et pour chaque semaine en plus 150 fr., soit pour 40 semaines 4900 fr.

Les maîtres de l'*Ecole cantonale* touchent de 6500 à 8500 fr. selon leurs années de service. Le Conseil d'Etat peut accorder de plus fortes augmentations pour années de service *aux maîtres particulièrement distingués.*

Les maîtres de l'Ecole cantonale sont *réélus tous les trois ans.*

Argovie.

Législation. — Modification de la Constitution et loi sur les obligations de l'Etat à l'égard de l'école publique du 10 novembre 1919. — Décret sur les traitements des fonctionnaires cantonaux du 11 juillet 1919.

Traitements. — Les maîtres et les maîtresses touchent un minimum de 4000 francs s'ils desservent une classe primaire,

4800 francs une classe de perfectionnement, 5500 francs une école de district.

Les traitements sont entièrement à la charge de l'Etat.

Les augmentations pour années de service sont de 150 fr. par an de la 3e à la 15e année, soit 1800 francs au maximum.

Les *maîtres principaux de l'Ecole cantonale* et de l'*Ecole normale de Wettingen* touchent de 9500 à 10 500 francs.

Les maîtresses de l'Ecole des jeunes filles et de l'Ecole normale d'Aarau de 8500 à 9500 francs.

Les maîtres spéciaux de l'Ecole d'agriculture de 8000 à 9000 francs.

Pension de retraite. — Ont droit à la retraite les maîtres âgés de 60 ans ou ayant 30 années de service. Les maîtres qui ont plus de 65 ans peuvent être mis à la retraite.

Les maîtres qui, après 10 ans de services, sont empêchés par la maladie de continuer leurs fonctions, ont droit à une pension. Cette pension est au minimum de 25 % et au maximum de 75 % du traitement. Le minimum est augmenté du 2 % pour chaque année de service, de sorte que le maximum est atteint au bout de 36 ans.

Si un maître retraité parvient à réaliser un gain qui, ajouté à sa pension, dépasse son dernier traitement, il subit une réduction proportionnelle de sa pension.

Thurgovie.

Législation. — Loi sur le traitement des instituteurs et des institutrices du 23 décembre 1918. — Règlement d'application du 2 mai 1919. — Statuts de la Caisse de retraite et de secours du 1er janvier 1917.

Traitements. — Les maîtres et les maîtresses primaires reçoivent un minimum de 2500 francs. Ils ont droit en outre à un logement et à 18 ares de terrain cultivable. Ces prestations pourront être remplacées par une indemnité équitable.

L'Etat prend à sa charge le quart du traitement minimum. La part de l'Etat peut s'élever jusqu'aux trois quarts ; il peut même, si les circonstances l'exigent, accorder à des communes obérées des subventions extraordinaires.

En outre, l'Etat accorde des augmentations pour années de service qui sont de 200 francs de la 4e à la 6e année, de 400 fr. de la 7e à la 8e année et ainsi de suite jusqu'à 1000 francs dès la 15e année. Les maîtres qui sont seuls à la tête d'une classe à trois degrés reçoivent un supplément de 100 francs de la 3e à la 4e année, de 200 francs de la 5e à la 6e année et de 300 fr. dès la 7e année de service.

Après la mort d'un maître, sa famille reçoit encore le traitement du mois en cours et des trois mois suivants.

Le maître peut accepter sans autre formalité les fonctions de chantre ou d'organiste. Si un maître est appelé à une charge publique, il en informe le Conseil d'Etat qui décide si l'acceptation de cette charge est compatible avec les devoirs d'un maître d'école. *Si un maître est élu membre du Grand Conseil, le Conseil d'Etat ne pourra pas lui refuser l'autorisation de siéger.*

Tessin.

Législation. — Dispositions législatives admises en premier débat par le Grand Conseil en mai 1920. — Loi sur la Caisse des pensions du corps enseignant du 18 juin 1917.

Traitements. — 1° Maîtres primaires : pour une école primaire tenue pendant 7 mois, 3000 francs ; pendant 8 mois, 3200 francs ; pendant 9 mois, 3400 francs ; pendant 10 mois, 3600 francs.

Les maîtresses touchent 500 francs de moins dans chaque catégorie.

Les membres du corps enseignant qui habitent une ville de plus de 3000 habitants ou dans le voisinage immédiat d'un centre populeux recevront un supplément de traitement en rapport avec la cherté de la vie (de 300 à 500 francs).

Il y a quatre augmentations triennales de 200 francs chacune.

L'Etat rembourse aux communes le 50 % du traitement minimum.

Enseignement secondaire. — Les professeurs du Gymnase, de l'Ecole normale et de l'Ecole cantonale de commerce reçoivent de 7000 à 9000 francs. Les professeurs des classes inférieures du Collège, de l'Ecole des arts et métiers, de l'Ecole d'administration touchent de 6000 à 8000 francs. Les maîtres des branches secondaires des établissements ci-dessus et les

maîtresses des écoles techniques de 5000 à 7000 francs. Les maîtresses de l'Ecole normale, des Ecoles professionnelles et des cours spéciaux de 4500 à 6500 francs.

Les maîtres des écoles techniques des villes dont la population est inférieure à 3000 habitants touchent 500 francs de moins que la somme ci-dessus indiquée.

Caisse de retraite. — Les membres du corps enseignant paient : *a*) Une finance d'entrée du 4 % de leur traitement jusqu'à 25 ans, du 6 % de 25 à 35 ans et du 8 % dès leur 35e année; *b*) Une contribution annuelle du 5 % du traitement ; *c*) Un tant pour cent sur les augmentations de traitement. La pension est du 30 % du traitement après 10 ans de service et du 60 % au maximum après 35 ans de service. La veuve reçoit la moitié et l'enfant jusqu'à 18 ans le 5e du traitement que touchait le maître défunt. Le total ne peut pas dépasser le dit traitement.

Vaud.

Avant la guerre le traitement des instituteurs *primaires* était au minimum de 1600 francs par an, plus logement et jardin. Ce minimum fut porté d'abord à 1800 francs, puis à 2400 fr. Les augmentations pour années de service, qui étaient de 600 francs, furent portées à 1200 francs. Cela ne suffisant pas, des allocations supplémentaires furent votées par le Grand Conseil. Actuellement un projet de revision générale des traitements est en préparation, Le Conseil d'Etat propose de fixer le minimum du traitement des instituteurs primaires à 4000 francs, celui des institutrices à 3500 francs, celui des maîtresses d'écoles enfantines à 3000 francs. Les augmentations pour années de service atteindraient au bout de 15 ans 2000 francs pour les instituteurs, 1500 francs pour les institutrices, 1000 fr. pour les maîtresses d'écoles enfantines.

Les traitements sont à la charge des communes, lesquelles ajoutent souvent une certaine somme au minimum fixé par l'Etat. Les augmentations pour années de service sont payées par l'Etat. Le corps enseignant aspire à ne recevoir son traitement que de l'Etat.

Les maîtres des *collèges communaux* toucheraient au moins 6000 fr. pour 30 heures de leçons par semaine. Les maîtres des *collèges cantonaux*, de l'Ecole de commerce et de l'Ecole

normale, à Lausanne, recevraient, pour 25 heures par semaine, au moins 7000 fr. Les maîtresses secondaires auraient 1000 fr. de moins. Les uns et les autres bénéficieraient d'importantes augmentations pour années de service, soit 4000 fr. au bout de 16 ans.

La caisse de retraite sera soumise à une refonte complète.

Valais.

Législation : Loi du 24 mai 1919.

Traitements : Les maîtres primaires ont droit à un traitement de 200 fr. par mois, au minimum, plus logement, etc. (Un certain nombre de classes ne sont tenues que pendant l'hiver.) Les maîtresses touchent 20 fr. de moins par mois. Les augmentations, par années de service atteignent 75 fr. par mois au bout de 20 ans.

Retraite : Après 25 ans de service, les instituteurs et les institutrices sont mis à la retraite. Cependant, le Département de l'Instruction publique peut maintenir en service un maître ou une maitresse tout particulièrement distingué. Celui-ci touche alors, en plus de son traitement, une prime qui doit être au moins égale au 25 % de la pension de retraite à laquelle il aurait eu droit.

Neuchâtel.

Législation : Loi sur l'enseignement primaire du 18 novembre 1908, revisé le 30 novembre 1917. Règlement général pour les écoles primaires du 3 septembre 1912. Loi sur l'enseignement secondaire du 22 avril 1919. Règlement général pour les établissements communaux d'enseignement secondaire du 27 janvier 1920. Décret concernant les allocations de renchérissement du 17 novembre 1919.

Traitements : 1° *Primaires* : Instituteurs, 2700 fr. Institutrices, 2000 fr. Les communes peuvent augmenter ce traitement initial. L'Etat ne participe en rien à cette haute-paie communale.

Dès la sixième année, le traitement s'accroît annuellement, pendant 15 ans, de 80 fr. pour les instituteurs, maximum

1200 fr., et de 60 fr. pour les institutrices, maximum 900 francs. Ces augmentations pour années de service sont à la charge de l'Etat.

Les avantages en nature, tels que : logement, bois, jardin, fournis par les communes au personnel enseignant ne sont pas compris dans le chiffre des traitements.

Les cours complémentaires et les cours spéciaux sont rétribués à raison de 2 fr. par heure au minimum. Ce traitement est payé par les communes, qui reçoivent de l'Etat le 50 % de la dépense.

En vertu du décret du 17 novembre 1919, des indemnités pour renchérissement sont allouées par les communes, à raison de 150 fr. par mois pour les chefs de ménage et 100 fr. par mois pour les célibataires. Les premiers touchent en outre 15 fr. par mois et par enfant de moins de 18 ans. Ainsi, l'instituteur père de famille ayant 21 ans de service et 3 enfants touche 6240 fr., non compris les prestations en nature ou la haute-paye communale.

L'Etat rembourse aux communes, selon la cote de leurs impôts, du 25 % au 70 % des indemnités de renchérissement.

2° Les maîtres *secondaires* sont payés à l'heure. Le prix de l'heure hebdomadaire ne peut être inférieur à 140 fr. pour les maîtres principaux et 120 fr. pour les maîtres spéciaux. Dans les écoles supérieures et gymnases, l'heure hebdomadaire se paie 250 fr. Maximum d'heures, 30 par semaine.

Les maîtres secondaires reçoivent les mêmes indemnités de renchérissement que les maîtres primaires.

Un projet de revision générale des traitements sera discuté par le Grand Conseil en novembre prochain.

La loi sur le **Fonds scolaire de prévoyance** va être modifiée par le Grand Conseil en juillet. Jusqu'ici, le maître après 30 ans de service recevait une pension de 900 fr. ; à partir de 30 ans, 50 fr. en plus par année, pour atteindre le maximum de 1400 fr. au bout de 40 ans de service. Ces chiffres seront sans doute fortement augmentés [1].

[1] La nouvelle loi sur le Fonds scolaire de prévoyance a été adoptée par le Grand Conseil le 15 juillet. Les instituteurs primaires verseront 200 fr. par an et toucheront après 30 ans de service une retraite de 2400 fr. ; après 40 ans : 3600 fr. — Cette loi contient d'autres dispositions intéressantes (voir plus loin, 2e partie, sous Canton de Neuchâtel).

Genève.

Législation : Décret du Grand Conseil du 5 novembre 1919.

Traitements : 1° *Ecoles enfantines.* Stagiaires de 1re année, 1500 fr. ; stagiaires de 2e année, 2400 fr. ; 3 augmentations annuelles de 200 fr. à partir de la 3e année ; sous-maîtresses, 3200 fr. ; 4 augmentations annuelles de 150 fr. ; maîtresses, 4000 fr. ; 12 augmentations annuelles de 100 fr.

2° *Ecoles primaires.* Stagiaires de 1re année, 1800 fr. ; Stagiaires de 2e année, 3000 fr. ; 3 augmentations annuelles de 250 fr.

Sous-régents et sous-régentes, 4000 fr. ; 4 augmentations annuelles de 200 fr.

Régents et régentes, 5200 fr. ; 12 augmentations annuelles de 200 fr.

Il est accordé, en plus des traitements de 4000 et de 5200 fr. une allocation supplémentaire mensuelle de 15 fr. pour les fonctionnaires de la 2e catégorie (communes rapprochées de la ville) et de 30 fr. pour ceux de la 3e catégorie (communes plus éloignées).

Les fonctionnaires mariés, titulaires dans ces communes, ne toucheront ensemble qu'une allocation.

Les régents et sous-régents mariés et dont l'épouse n'est pas fonctionnaire de l'enseignement public, les veuves, régentes et sous-régentes, maîtresses et sous-maîtresses de l'Ecole enfantine, toucheront, s'ils ont des enfants mineurs, une allocation supplémentaire annuelle de 400 fr.

Les titulaires des classes complémentaires, reçoivent 400 fr. de plus que ce traitement primaire.

Les titulaires des écoles secondaires rurales, reçoivent 600 fr. de plus que le traitement primaire.

3° *Enseignement secondaire.* Division inférieure (élèves de 11 à 14 ans), poste de 26 heures à raison de 310 fr. l'heure : de 8060 fr. à 9894 fr. Heures supplémentaires : 275 fr.

Division moyenne (élèves de 15 à 17 ans), poste de 24 heures, à raison de 350 fr. l'heure : de 8400 à 10 416 fr. Heures supplémentaires : 310 fr.

Division supérieure (élèves de 17 à 19 ans), poste de 22 heures, à raison de 400 fr. l'heure : de 8800 à 10 912 fr. Heures supplémentaires : 350 fr.

Le maximum est atteint par des augmentations annuelles de 2 % pendant 12 ans, qui ne portent que sur les heures du poste. Le maximum de traitement ne peut dépasser 12 000 fr. dans aucun cas.

Chefs d'atelier de l'Ecole des Arts et Métiers, traitement initial : classe A, 5200 fr. ; classe B, 5800 fr. ; classe C, 6400 fr. ; 10 augmentations annuelles de 100 fr.

Maîtresses d'atelier de l'Ecole ménagère : traitement initial : classe A, 3600 fr. ; classe B, 4200 fr. ; classe C, 4800 fr. ; 10 augmentations annuelles de 100 fr.

Les maîtresses d'études de l'Ecole secondaire et supérieure des jeunes filles et de l'Ecole ménagère reçoivent le traitement des régentes primaires : 5200 à 7600 fr.

Il y a, à Genève, une **Caisse de prévoyance**, obligatoire pour tous les membres du corps enseignant primaire. D'après les dispositions nouvelles prises le 2 juillet 1919, les pensions seront calculées d'après le nombre des versements annuels faits à la caisse. Les versements sont de 320 fr. par an, l'Etat en paye la moitié. A 50 ans la pension sera de 88 fr. pour chaque versement ; à 55 ans, de 94 fr. ; à 60 ans de 110 fr. Ainsi, un maître qui, à l'âge de 60 ans aurait fait 25 versements, toucherait 2750 fr.

En somme, malgré leurs difficultés financières, les cantons ont fait un sérieux effort pour élever leurs maîtres d'école à une situation qui ne soit pas trop indigne de leur importante mission et trop au-dessous de la cherté actuelle de l'existence.

Dans les cantons où le peuple a été appelé à se prononcer sur les traitements nouveaux, il a accepté les propositions de ses magistrats. Cette sanction populaire donnée à l'œuvre accomplie par l'école publique est un encouragement pour tous ceux qui ont à cœur ses progrès.

Nous aimons à nous persuader que, débarrassés des préoccupations matérielles qui les ont obsédés pendant ces dernières années, les membres du corps enseignant primaire et secondaire se consacreront désormais avec une ardeur renouvelée à la tâche que le pays leur confie. J. Savary.

Expériences d'un médecin scolaire.

« Mais à la vérité je n'y entends, si non cela que la plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble être en cet endroit, où il se traite de la nourriture et institution des enfants. »

MONTAIGNE. *De l'Institution des Enfants.*

Introduction.

En plaçant, au début de cette courte étude les mots de Montaigne dans son remarquable chapitre : « De l'Institution des Enfants », nous avons voulu nous rappeler que le sujet toujours si complexe et si discuté de l'éducation et de l'hygiène des enfants ne date pas d'hier. Un des plus grands esprits de la fin du seizième siècle l'a traité avec une grande compétence, agitant et discutant les mêmes questions qui nous préoccupent à l'heure actuelle. Ce rappel du passé doit nous rendre modeste, nul ne peut trancher d'un coup ce nœud gordien, mais chacun a le droit et le devoir d'apporter dans la discussion sa manière de voir, ses opinions et de les défendre avec fermeté et sans intolérance. L'hygiéniste, le médecin, représentent dans l'hygiène scolaire une tendance, un courant, dont la direction paraît (nous disons paraît, ce n'est, en effet, qu'une apparence) être en opposition avec le but que se proposent l'éducateur et le pédagogue. Or, hygiéniste et médecin, éducateur et pédagogue, poursuivent le même et unique but : la santé physique et morale de l'enfant. Les uns et les autres doivent trouver un terrain d'entente, tout en discutant et en se faisant des concessions mutuelles.

En 1895, le Dr Combe, dans un rapport « Education et Instruction » de l'Exposition nationale de Genève, cite les mots du Dr Duval : « Il faut que l'hygiène scolaire et la pédagogie,

jadis ennemies irréconciliables, et qui aujourd'hui encore ne marchent ensemble qu'à contre-cœur et de mauvaise grâce, il faut qu'elles marchent complètement d'accord. Cette union pourra seule accomplir le développement physique, moral et intellectuel de l'enfant d'une façon normale et harmonique. Cette alliance féconde de l'hygiène et de la pédagogie pourra seule réaliser les magnifiques espérances que le prodigieux développement de l'instruction primaire a fait naître dans tous les cœurs. » Chacun, pensons-nous, doit faire sienne cette manière de voir.

Nous avons divisé notre travail en deux parties : la première présente des considérations générales se rapportant indirectement à l'hygiène scolaire, considérations suggérées par notre observation individuelle en tant que médecin scolaire de différentes écoles du district de Grandson, une seconde partie exposant les résultats de nos examens sanitaires et nos conclusions.

Historique.

Les questions soulevées par l'hygiène scolaire et ses rapports avec l'éducation ne sont point récentes. Comme nous l'avons dit plus haut, ce sujet préoccupa plus d'un grand esprit. Il n'est pas sans intérêt de récapituler brièvement l'historique de ces rapports : nous venons de voir que déjà Montaigne au seizième siècle se préoccupe de la santé de l'enfant tout en l'instruisant : « Ce n'est pas assez de lui roidir l'âme, il lui faut aussi roidir les muscles. » Rabelais, de même, réclame d'une manière très précise que l'enfant soit libre et que l'étude ne nuise pas à sa santé. Plus tard, le grand Fénelon fera un programme, où il expose que, dans les premières années, il faut prendre soin du corps et « ne pas presser l'instruction ». Au dix-huitième siècle, Jean-Jacques Rousseau écrit son « Emile ». Il réclame avant tout une instruction libérale et, jusqu'à 12 ans, l'enfant qui n'est qu'un petit animal, doit être élevé comme tel : Développons son corps, mais en outre, apprenons-lui à user de ses sens, à observer. C'est depuis 12 ans que commencera seulement l'instruction proprement dite. En résumé, suivons la nature et ne cherchons pas à modifier ses lois immuables. En Allemagne, à la fin du

dix-huitième siècle, Jean Bernhard Basedow et Salzmann réclament pour les écoliers les exercices de gymnastique réguliers. Au commencement du dix-neuvième siècle, Gutsmuths écrit son ouvrage « Gymnastique pour la jeunesse ». Pestalozzi (1746-1827), cet éducateur par excellence, n'a pas non plus méconnu l'importance des exercices physiques dans l'éducation. « Il faut, dit-il, faire tout ce qu'on peut faire et développer le corps de toutes les manières. » L'exemple de Pestalozzi fut suivi d'une manière systématique par Adolphe Spiess, de Lauterbach. Il fut maître de gymnastique à Burgdorf et Bâle (1848) ; un des premiers, il réclame dans ses écrits des exercices journaliers. Chaque classe doit faire sous la surveillance et direction du maître une heure de gymnastique tous les jours, et ceci il le demande pour les deux sexes. Pierre-Henri Ling (1776-1836) fut le fondateur du système dit « suédois ». L'allemand Jahn, de même, fonda un système de gymnastique allemand. En un mot, les promoteurs, les défenseurs de l'éducation physique deviennent de plus en plus nombreux. Inutile d'insister sur l'exemple donné par l'Angleterre et l'Amérique, pays où l'éducation physique, les sports, sont développés au plus haut point.

Actuellement, cette question d'éducation physique est connue et appréciée de chacun. Qu'en est-il de nos écoles primaires ? C'est ce que nous verrons dans la suite.

Le nourrisson et la petite enfance.

Ce sous-titre étonnera peut-être : il n'a rien à faire avec l'hygiène scolaire, nous dira-t-on. Notre but, en effet, n'est point de faire une parenthèse inutile ; on nous permettra cependant d'écrire deux mots sur le nourrisson et quatre sur la petite enfance. Voici nos raisons : le système scolaire, l'éducation et l'hygiène qui en font partie, sont soumis à de vives et continuelles critiques. On veut rénover, on veut faire mieux. C'est parfaitement juste, mais pour cela il nous faut examiner l'état de l'enfant à l'âge de 7 ans, c'est-à-dire à son entrée dans cette nouvelle et importante époque de son existence. Sa famille le confie à l'école, l'école devient responsable. Mais, demandons-nous, où est la limite de ses responsabi-

lités, quelle est à cet instant la santé physique et morale du nouvel écolier? Jusqu'à 7 ans, les parents seuls sont responsables, ils ont élevé leur progéniture plus ou moins bien.

Le nourrisson, l'enfant de la première année, dépend de la mère, qui doit le nourrir les premiers mois ; l'alimentation maternelle est la seule bonne, toute autre méthode est une *alimentation contre nature.* Toute mère peut nourrir. C'est le seul et unique moyen d'obtenir des enfants robustes, n'ayant pas de rachitisme ou d'autres tares physiques. Dans une de nos classes, prise au hasard, nous trouvons, en 1917, sur 36 garçons, 7 avec ancien rachitisme et, sur 30 filles, 5 ; en 1918, sur 10 garcons, 4 avec ancien rachitisme et, sur 15 filles, 7 ; en 1919, sur 35 garcons, 4 avec ancien rachitisme et, sur 31 filles, 6.

Dès un an, nous entrons dans la période appelée la petite enfance, période allant jusqu'à l'âge scolaire. Là encore, la famille est entièrement responsable : l'alimentation rationnelle, la propreté, sont les conditions essentielles de la prospérité d'un enfant, tout comme chez les lapins ou n'importe quel autre animal.

Durant la petite enfance, le rachitisme, même à la campagne, continue à fleurir et à diminuer la valeur physique de l'enfant. Les troubles gastro-intestinaux sont nombreux ; c'est à ce moment que se fait l'infection tuberculeuse. A ce propos, citons les mots du Dr Eugène Olivier, dans sa brochure : « Comment combattre la tuberculose de l'enfance en Suisse? » alors qu'il recommande la surveillance de l'enfant dans son milieu : « Contre cette « surveillance », contre ces directions, certains parents protesteront au nom de leur liberté. Mais nous sommes ici les représentants de la liberté de l'enfant, d'aussi bon aloi que la leur ; nous nous bornons à soutenir pour l'enfant la revendication de son bon droit, mal protégé. Pleine liberté aux parents, tant que celle de l'enfant n'est pas compromise, mais dès qu'il apparaît que l'ignorance, l'incapacité, l'incurie, les lubies des parents, vont à contaminer l'enfant, à l'infecter, à le rendre infirme, à le tuer, à le traiter, en un mot, comme un cobaye de laboratoire, mais sans aucune utilité pour qui que ce soit, nous concluons que la balance des droits et des devoirs est faussée. »

L'état absolument lamentable de la première dentition est une chose courante. Voici des exemples de quelques écoles

du district de Grandson : en 1915, sur 76 enfants de 7 ans, nous en avons 19 avec des dents bonnes, en 1916, sur 40 enfants, 9 ; en 1917, sur 95 enfants, 25 ; en 1918, sur 99 enfants, 44, et en 1919, sur 77 enfants, 22. A cette période, l'enfant a une bouche mal soignée, sale, favorisant les adénites (glandes enflammées), les troubles naso-pharingiens et les oreilles qui coulent. Dans la ville de Charlottenbourg, en 1912, donc avant la guerre, sur 1891 enfants arrrivés à l'âge scolaire, on a observé :

Santé normale	9,0 %
Santé moyenne	39,4 %
Santé en dessous de la moyenne	46,4 %
Enfants malades	5,2 %

Prenons dans la même statistique quelques rubriques et nous trouvons :

Anémie	22 %
Rachitisme	21,3 %
Mauvaises dents	30,7 %

Il n'est pas besoin de commentaires; nous verrons d'ailleurs tout à l'heure les chiffres obtenus dans les écoles de la petite ville de Grandson et celles de la campagne environnante. Dans ce cas, l'école doit chercher à corriger, mais il faut avouer qu'on ne lui facilite pas toujours sa tâche.

La Famille.

La famille est responsable, avons-nous dit, certes, et il faut insister. Nous entendons dire quelquefois : « A notre époque, les parents ne peuvent pas s'occuper de leurs enfants, ce devoir incombe à l'école. » Nous ne pouvons pas admettre ce principe. L'école a sa tâche, elle doit chercher à la remplir ; mais la famille a la sienne aussi. Cette dernière l'oublie, et sans méconnaître les difficultés de l'heure présente, nous affirmons que les parents doivent être persuadés de l'importance qu'il y a à élever eux-mêmes moralement et physiquement leur progéniture. Ce n'est qu'ainsi que l'effort de l'école deviendra fructueux. Il y a un certain nombre de siècles, un législateur faisait exposer les nouveau-nés dans les gorges du Taygète, afin de contrôler la vitalité de l'enfant. Dès que ce dernier était capable de marcher et de manger seul, on le

retirait à la famille, l'instruisait durement dans les écoles de l'Etat. Beaucoup approuvent aujourd'hul la méthode de Lycurgue à Sparte. D'autre part, sa rivale, Athènes, donnait à ses enfants et jeunes gens une instruction libre de contrainte ; elle laissait les parents diriger leurs enfants. Sparte n'est plus et, comme le dit Renan : « Ils iront à Sparte maudire le sol où fut cette maîtresse d'erreurs sombres, et l'insulter parce qu'elle n'est plus. » Sparte n'a rien laissé, Athènes donna des artistes et des philosophes que nul n'a encore surpassés. La grandeur d'un Socrate n'a pas encore eu d'égale, à l'exception du Christ. On ne peut pas séparer le rôle de la famille et de l'école. Les deux se complètent, elles ne peuvent vivre l'une sans l'autre.

Les parents doivent faire en sorte que l'enfant mange convenablement, lentement et suffisamment. Chacun sait la précipitation de l'écolier au premier repas et à midi. Il ne mange pas, il avale en courant. Nous n'avons pas à traiter l'alimentation des enfants, disons seulement que le café au lait le matin et un morceau de pain sont insuffisants. Le porridge ou une préparation semblable est ce qu'il y a de mieux. Le repos de l'enfant doit être aussi contrôlé avec exactitude et, n'en déplaise aux partisans des heures matinales, le sommeil est un besoin également physiologique, tout comme la faim et la soif. Il faut donc que le repos de l'écolier soit en proportion avec son âge :

11 heures de sommeil de 7 à 9 ans ;
10 à 11 heures de sommeil de 10 à 11 ans ;
10 heures de sommeil de 12 à 13 ans ;
9 ½ heures à 14 ans.

L'enfant doit, en faisant ses devoirs, s'asseoir droit sur une chaise aussi près que possible de la table, les pieds sur le sol ; la table ne doit pas être ronde. Enfin, l'enfant doit être aussi souvent que possible dehors et jouir de la liberté de ses membres. De 14 à 16 ans le cœur grossit presque du double. Pour le développement intensif de cet organe essentiel, il faut se souvenir de l'importance énorme de l'exercice physique. Les parents devraient connaître ces choses-là, s'en préoccuper, y prendre garde. Alors seulement ils auront le droit de critiquer l'école.

Enfin, un dernier mot : la famille doit s'intéresser à l'école

et cette dernière réciproquement entrer en contact plus étroit avec les parents. Citons ces mots du Dr Jean Wintsch dans sa brochure sur l'école Ferrer : Il faut « unir l'atelier à l'école, faire collaborer parents, instituteurs, ouvriers, enfants, préparer ces derniers à la vie qu'ils mèneront probablement, en évitant autant que possible le verbalisme, en exaltant leur curiosité et leur joie dans les recherches. » Ces mots sont fort justes et que ce soit l'atelier ou la campagne, l'ouvrier ou l'agriculteur, il faut que la famille et l'école marchent ensemble pour le bien moral et physique de nos enfants.

L'enfant sain.

Différentes méthodes nous permettent d'apprécier l'état de santé d'un enfant sain. L'une d'entre elles se base sur le rapport du poids avec la hauteur. Camerer a dressé une tabelle, modifiée par Pirquet, donnant ces rapports, non seulement par années, mais par mois. Voici les chiffres qu'il donne pour les âges de 6 à 15 ans :

Poids kg.	Garçons		poids	Filles	hauteur cm.
	âge	hauteur cm.		âge	
20,5	6 ans	109	19	6 ans	107
23	7 ans	115	21	7 ans	113
25	8 ans	120	23	8 ans	118
27,5	9 ans	125	25	9 ans	123
30	10 ans	130	27	10 ans	128
32,5	11 ans	135	29	11 ans	133
35	12 ans	140	32	12 ans	139
37,5	13 ans	145	37	13 ans	146
41	14 ans	151	43	14 ans	153
45	15 ans	157	48	15 ans	158

Jusqu'à 13 ans les garçons sont en avance sur les filles ; mais depuis là, pendant la période de la puberté, les filles dépassent les garçons.

Les rapports de la taille et du thorax ont aussi de l'importance. Chez les enfants il y a jusqu'à 7 ans une différence se

traduisant par une circonférence du thorax ayant quelques centimètres de plus que la moitié de la taille, c'est-à-dire que cette différence s'exprime en plus pour le thorax jusqu'à 7 ans, par contre de 8 à 16 ans en moins.

Age	Taille	Thorax	Différence
Naissance	50 cm.	33 cm.	8 cm.
1 an	70 »	46 »	+ 11 »
2 ans	79 »	48 »	+ 9 »
4 ans	92 »	52 »	+ 6 »
6 ans	104 »	56 »	+ 4 »
8 ans	116 »	58 »	0 »
10 ans	125 »	60 »	— 2,5 »
11 ans	129,6 »	61 »	— 3,8 »
12 ans	133,5 »	62 »	— 4,5 »
13 ans	137,6 »	63 »	— 5,8 »
14 ans	142,1 »	65,8 »	— 7 »
16 ans	152,8 »	76,4 »	0 »

Ces rapports sont importants à connaître, mais à tout prendre ils ont une valeur plus théorique que pratique. Il importe, pour juger de la santé d'un enfant, de l'inspecter pour ainsi dire d'une manière générale, le tâter, le palper, en un mot procéder comme un éleveur examine un poulain. Nous avons attaché à cet examen une grande valeur. La manière dont un enfant se présente, sa tenue et son regard nous renseignent déjà. L'écolier sain se tient droit, bouge, regarde autour de lui avec intérêt et curiosité. L'état de sa musculature nous prouvera la fermeté de ses tissus. Il aura ce qu'on appelle le *tenus*, son thorax sera symétrique sans creux ni bosses, les parois du ventre résistantes, pas de ballonnement, de gros ventre, la paroi abdominale doit être au niveau de celle du thorax. Le squelette est normal, c'est-à-dire les jambes droites, les côtes régulières dans leur courbe, la colonne vertébrale ne présentera aucune déviation, la respiration régulière, (8 à 10 ans, 18 respirations à la minute), le pouls régulier, (80 à 70 pulsations à la minute), la coloration de la peau doit être rosée, la consistance souple, les dents en bon état, les oreilles sans écoulement purulent et enfin la respiration doit se faire par le nez. Ces remarques générales nous donnent très sûrement l'état de santé de l'enfant.

Quelques observations personnelles.

Dans nos examens nous avons estimé trois divisions suffisantes en vue d'indiquer le degré de la santé : I. très bon, II. assez bon, III. mauvais. Cette première appréciation de l'enfant correspond généralement au résultat d'un examen plus complet. Dans nos tableaux (nous disons expressément « tableaux » et non « statistiques »,) nous avons choisi certaines rubriques d'une portée générale, pour ne pas compliquer notre étude par trop de détails, notre but étant de montrer l'état général des écoliers que nous avons examinés durant ces dernières années. Nous avons attaché une grande importance à l'état de santé des nouvelles recrues, ce qui nous a fait insister sur le rôle de la famille. Dans nos premiers tableaux nous avons cherché à avoir une vue d'ensemble sur l'état sanitaire des écoliers durant leur période scolaire et enfin, dans un tableau plus spécial et malheureusement pas assez complet, l'état de santé des écoliers de 14 à 16 ans.

I

Ecoles de la ville de Grandson.

ANNÉES	1915	1916	1917	1918	1919
ENFANTS	232	196	64	136	195
Etat général I	133	101	27	73	90
» » II	75	67	25	43	77
» » III	24	28	12	20	28
Dents bonnes	51	24	8	30	44
» assez bonnes	52	42	8	28	20
» passables	35	37	11	24	32
» mauvaises	94	93	37	54	99
Adénoïdes	5	7	5	4	9
Goitres	7	8	2	9	9
Anémie	5	3	—	1	1
Maigreur	27	17	11	14	20
Scoliose	49	50	34	37	72
Déformation du thorax	27	46	23	37	35
TBC. pulmonaire	37	17	3	9	9
Affections cardiaques	12	14	5	8	5
Rachitisme	7	13	9	9	10
Pediculose	47	18	27	34	32

II

Ecoles du District de Grandson.

ANNÉES	1915	1916	1917	1918	1919
ENFANTS	458	377	442	403	619
Etat général I	276	208	236	187	245
Etat général II	143	121	166	145	279
Etat général III	39	48	40	71	95
Dents bonnes	82	60	63	88	136
Dents assez bonnes	114	76	63	61	83
Dents passables	105	63	92	64	109
Dents mauvaises	157	178	224	190	291
Adénoïdes	15	12	14	13	30
Goitres	22	12	9	28	52
Anémie	4	5	—	4	10
Maigreur	47	22	29	34	68
Scoliose	68	66	131	109	181
Déformation du thorax	44	61	85	82	111
TBC. pulmonaire	45	20	5	24	22
Affections cardiaques	26	25	39	23	25
Rachitisme	12	24	53	42	55
Pédiculose	32	23	35	25	31

Dans les tableaux I et II nous avons la totalité des enfants de sept à seize ans (ou quinze ans) examinés dans les écoles de Grandson et celles du district de 1915 à 1919. Dans les notes attribuées à l'état général nous avons tenu compte, comme nous l'avons dit plus haut, de l'aspect extérieur de l'enfant, de sa musculature, de son squelette et d'une auscultation minutieuse. Malgré la proportion relativement minime d'états généraux avec la note I, nous n'avons pas été très sévère et certains d'entre eux, par exemple, n'ont pas des dents parfaites, les uns ont un petit goitre, d'autres un début de scoliose. Cependant, en jetant un coup d'œil sur ce tableau, on s'étonnera de quelques faits assez frappants : le petit nombre, comme nous venons de le dire, d'états généraux I, la proportion très grande de dents mauvaises et l'abondance des déformations du squelette due à du rachitisme. En second lieu on remarquera que la différence entre les écoles de la petite ville de Grandson, milieu ouvrier, et des écoles du district, c'est-à-dire de la campagne, n'est pas très grande. Maintenant il serait intéressant, après cette vue d'ensemble, d'examiner de plus près l'état général des enfants entrant à l'école et, ensuite, de ceux arrivés à la fin de la période scolaire.

* * *

Nous avons devant nous les tableaux des enfants des classes inférieures (tableaux III et IV). La grande proportion d'entre eux représente les nouvelles recrues, le reste des enfants ayant déjà fait une année au plus. Ces écoliers ont été jusque-là soignés et éduqués par leurs parents, l'emprise de l'école n'a pas encore modifié ni leur corps, ni leur esprit. Or que voyons-nous :

A Grandson : Etat général 1 variant entre 19 °/₀ à 47 °/₀, bonnes dents de 9,7 °/₀ à 52 °/₀. Malformation du squelette par rachitisme 10 °/₀ à 38 °/₀. Scoliose de 15 °/₀ à 48 °/₀.

Dans les écoles du district, le résultat se présente comme suit : Etat général 1 de 23 à 45 °/₀, bonnes dents de 22 à 44 °/₀, malformation du squelette par rachitisme de 6 à 25 °/₀, scoliose de 14 à 29 °/₀. De l'examen de ces chiffres il résulte que les enfants à l'entrée de leur période scolaire sont loin d'être dans un état de santé parfait, la scoliose, par exemple, dite « scolaire », est déjà développée dans un bon nombre de cas. Ces enfants ont été élevés ou auraient dû être élevés par la famille. L'importance de la famille ne doit pas être méconnue, elle reste la base de la société et le jour où elle n'existe plus *la décadence est proche.* L'hygiène scolaire doit, avant d'avoir pour ainsi dire commencé, réparer et améliorer, alors que théoriquement elle n'est là que pour prévenir. Le médecin scolaire fait ses observations, dresse ses fiches, les parents sont avertis. Là malheureusement, se borne trop souvent l'effort. Les parents n'attachent pas d'importance à ces avertissements. Actuellement, l'Assurance infantile, rouage bienfaisant de l'hygiène scolaire, est peut-être encore trop récente pour qu'on la juge et la critique. Il faut que le public comprenne son but ; son rôle n'est pas de soigner les bobos sans importance, mais surtout de surveiller exactement les enfants faibles, malingres, tuberculeux. Ces cas-là, justement, sont négligés, alors qu'on dérange un médecin maintes fois inutilement pour une rougeole ou une indigestion.

D'autre part il est évident que l'enfant au début de son école a moins besoin d'éducation intellectuelle que d'éducation physique. Ces enfants ne devraient aller à l'école et tra-

III

Ecoles de la ville de Grandson.

Nombres totaux des enfants de 7 ans examinés dans les années 1915-1919.

ANNÉES	1915		1916		1917		1918		1919	
ENFANTS	51		35		31		19		44	
		%		%		%		%		%
Etat général I	24	47,0	16	45,7	6	19,3	7	36,8	15	34,0
» » II	23	45,0	18	51,4	18	58,0	10	52,6	23	52,2
» » III	4	7,8	1	2,8	7	22,5	2	10,5	6	13,6
Dents bonnes	12	23,5	6	17,0	3	9,7	10	52,6	11	25,0
Adénoïdes	1	1,9	3	8,5	3	9,7	—	—	1	2,2
Goitres	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2,2
Scoliose	8	15,0	7	20,0	15	41,3	6	31,5	17	36,3
Déformation du squelette par anc. rachitisme	7	13,0	11	31,4	12	38,7	2	10,5	8	18,1
Affection TBC.	4	7,8	—	—	1	3,2	1	5,2	1	2,2
Affections cardiaques.	2	2,5	–	—	2	6,4	—	—	1	2,2
Pediculose	18	35,2	14	40,0	14	45,1	—	—	13	29,5

IV

Ecoles du District de Grandson.

Nombres totaux des enfants de 7 ans examinés dans les années de 1915-1919.

ANNÉES	1915		1916		1917		1918		1919	
ENFANTS	76		40		95		99		77	
		%		%		%		%		%
Etat général I	33	44,0	18	45,0	36	37,9	23	23,2	27	35,0
» » II	36	47,3	18	45,0	50	50,5	60	60,6	39	50,6
» » III	7	9,0	4	10,0	9	2,4	16	16,2	11	14,3
Dents bonnes	19	25,0	9	22,5	25	26,3	44	44,4	22	28,5
Adénoïdes	6	8,0	3	7,0	3	3,0	1	1,0	5	6,4
Goitres	1	13,0	1	3,0	—	–	2	2,0	1	1,3
Scoliose	12	14,4	8	20,0	25	26,3	19	19,1	23	29,8
Déformation du squelette par anc. rachitisme	18	22,2	8	20,0	24	25,2	6	6,0	14	18,1
Affections Tbc	4	5,0	1	3,0	2	2,0	5	5,0	2	2,5
Affections cardiaques.	3	4,0	1	3,0	3	3,0	3	3,0	–	–
Pediculose	16	21,0	11	27,5	18	18,9	13	13,1	16	20,7

vailler de la tête que quatre heures au maximum, le reste doit être consacré à des jeux et à des promenades. La cure d'air, tant prônée aujourd'hui, n'est pas faite seulement pour les

malades, mais aussi pour les enfants sains. Ce que nous disons là sont des banalités, chacun sait que la plante pour croître a besoin d'air et de lumière, et l'hygiène scolaire ne deviendra réellement utile que quand on aura compris que le jeune enfant ne doit pas brusquement être soumis à un travail intellectuel dépassant ses forces.

Encore un mot, touchant la première heure du matin; nous sommes un adversaire déclaré de l'école à 7 heures du matin pour les classes inférieures. 8 heures en été et 9 heures en hiver sont bien préférables. L'enfant dort assez, il arrive à l'école frais et dispos.

* * *

Considérons enfin les tableaux V et VI (enfants de 14 à 16 ans). En accompagnant l'enfant de son entrée à l'école à sa sortie, et en nous arrêtant un instant auprès des élèves de 14 à 16 ans, nous pouvons résumer notre impression dans cette phrase : L'école n'a pas nui physiquement à l'enfant, mais elle ne lui a fait faire que peu de progrès ou si l'on préfère que des progrès insuffisants. Il nous faut revenir à un programme plus simple, apprendre peut-être à l'enfant moins de choses, mais le rendre plus fort, plus souple, plus résistant, en un mot l'école moderne doit non seulement donner l'instruction mais la santé.

Quelques-uns, nous lisant, s'étonneront de nos chiffres et les trouveront peut-être exagérés, mais pour ne citer qu'un exemple loin de chez nous, mais confirmant nos indications, citons les résultats d'examens faits en Ecosse sur des recrues militaires, et là sur 10 000 hommes 20 % seulement ont été trouvés en parfaite santé. Ceci nous montre une chose, c'est que même dans un pays où le sport est beaucoup plus développé que chez nous, l'état de santé idéal représente une minorité.

Pour conclure nous dirons :

1° la famille a une grande responsabilité, elle l'oublie facilement. La famille doit nous livrer les enfants en meilleur état ;

2° les jeunes élèves de 7 à 10 ans doivent moins travailler, moins d'heures d'école, beaucoup plus de cure d'air et de soleil ;

3° l'éducation physique des élèves est insuffisante. Filles et garçons doivent avoir une heure par jour de gymnastique et

V

Ecoles de la ville de Grandson.

Nombres totaux des enfants de 14 à 16 ans examinés dans les années 1915-1919.

ANNÉES	1915		1916		1917		1918		1919	
ENFANTS	22		21		—		—		24	
		%		%		%		%		%
Etat général I	12	54,4	7	33,3	—	—	—	—	8	33,3
» » II	10	45,5	11	52,3	—	—	—	—	13	4,0
» » III	—	—	3	14,2	—	—	—	—	3	12,5
Dents bonnes	4	18,0	4	19,0	—	—	—	—	4	16,6
Adénoïdes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Goitres	—	—	2	9,0	—	—	—	—	4	16,6
Scoliose	3	13,6	8	38,0	—	—	—	—	6	25,0
Déformation du squelette par anc. rachitisme	1	5,0	3	14,2	—	—	—	—	1	5,0
Affections TBC.	4	5,0	1	5,0	—	—	—	—	3	12,5
Affections cardiaques	1	5,0	2	9,0	—	—	—	—	—	—
Pédiculose	—	—	—	—	—	—	—	—	1	5,0

VI

Ecoles du District de Grandson.

Nombres totaux des enfants de 14 à 16 ans examinés dans les années 1915-1919.

ANNÉES	1915		1916		1917		1918		1919	
ENFANTS	68		25		36		4		61	
		%		%		%		%		%
Etat général I	28	41,2	13	52,0	13	36,0	—	—	17	27,8
» » II	32	47,0	11	44,0	20	55,5	3	75,0	29	47,5
» » III	8	11,7	1	4,0	3	8,0	1	25,0	25	40,9
Dents bonnes	7	10,2	2	8,0	4	11,0	1	25,0	14	22,5
Adénoïdes	6	9,0	—	—	—		—	—	7	11,4
Goitres	8	11,7	3	12,0	4	11,0	2	50,0	8	13,0
Scoliose	19	27,9	7	28,0	18	50,0	2	50,0	20	32,7
Déformation du squelette par anc. rachitisme	5	7,0	1	4,0	3	8,0	—	—	15	24,5
Affections TBC.	6	9,0	—	—	1	2,0	—	—	8	13,0
Affections cardiaques	6	9,0	1	4,0	5	14,0	1	25,0	3	5,0
Pédiculose	11	16,0	—	—	—	—	—	—	11	18,0

pour cela pas n'est besoin de salles de gymnastique coûteuses.

Citons pour terminer les mots de *Maurice Boigey :* « Il faut en somme de l'espace, des arbres, de la lumière, une piste pour appliquer la méthode naturelle d'éducation physique d'un enfant, et la rééducation de l'adulte, les simples mouvements : *marche, courses, sauts, lancer, grimper, pour lesquelles notre corps est fait, sont véritablement les seuls utiles*[1]. » Ce qu'il convient de rechercher, c'est moins la performance exceptionnelle et curieuse que la force de résistance, l'adresse et l'équilibre physiologique.

Nous avons parlé comme médecin, donnant tout simplement les résultats de nos expériences, nous savons mieux que tout autre combien nous avons été incomplet et que bien des points peuvent être critiqués, nous espérons cependant que ces quelques lignes auront une certaine utilité.

Grandson, le 10 mai 1920.

Dr S. CHAPUIS.

[1] C'est nous qui soulignons.

La nouvelle organisation du monde.

ÉTUDE DE GÉOGRAPHIE POLITIQUE ET SOCIALE

L'an dernier, nous avons essayé de donner un tableau aussi exact que possible de la répartition politique de la nouvelle Europe. Le cyclone qui s'est abattu sur notre continent et dont les effets se sont fait sentir sur la terre entière ne pouvait s'apaiser à brève échéance. La lutte a été trop vive, les secousses ont été trop violentes pour que le calme pût renaître aussi vite qu'il serait désirable. Les traités de paix, à l'heure où nous écrivons ces lignes (fin août 1920), ne sont pas tous conclus ou ratifiés. Il y a mieux. Ceux qui devraient entrer en vigueur et qui ont été signés depuis des mois sont remis en question et donnent lieu à des conventions sans cesse modifiées et dont l'exécution est sans cesse retardée. Des problèmes multiples surgissent à chaque instant et compliquent la tâche des diplomates chargés de tracer des frontières définitives. Les conférences succèdent aux conférences : San Remo, Hythe et Spa n'ont pas réussi à établir une situation vraiment stable. Les principes wilsoniens se révèlent plus complexes et d'une application plus malaisée que l'on ne pouvait le soupçonner. « Il ne suffit plus aujourd'hui pour déterminer la nationalité d'un peuple de connaître ses origines, sa langue, ni même sa volonté. Il faut connaître les productions de son territoire, les richesses de ses mines » (*Gazette de Lausanne* du 29 janvier 1920). C'est dire que, dans la présente étude, il ne sera pas possible de se borner aux revendications et aux délimitations territoriales, mais que d'autres questions mériteront un rapide examen.

Certains faits fondamentaux exercent depuis des siècles une influence qu'on ne saurait méconnaître. Maintenir libre la route des Indes, veiller à la conservation des Indes elles-mê-

mes, ces deux exigences orientent toute la politique asiatique de l'Angleterre, déterminent sa ligne de conduite en Orient et expliquent certaines contradictions plus apparentes que réelles. Est-il bien nécessaire d'ajouter que, cette année encore, il ne nous sera pas possible d'indiquer avec une rigoureuse exactitude ni le nombre exact, ni la délimitation précise des Etats de l'Europe ? Il en est de même de l'appartenance politique de nombre de colonies extra-européennes. Un tableau raccourci de la situation actuelle et des probabilités les plus plausibles nous paraît cependant présenter quelque utilité, ne serait-ce que comme jalon historique. Nous commencerons par l'Europe.

Le *Mouvement géographique de Bruxelles*, dans son numéro du 4 juillet 1920, a donné deux tableaux statistiques des Etats de notre continent dont les données paraissent assez certaines pour être reproduites ici.

	Superficie.	Population.
1. Russie	4 200 000 km².	78 000 000 habitants.
2. France	551 000 »	39 000 000 »
3. Ukraine	510 000 »	36 500 000 »
4. Espagne	505 000 »	20 900 000 »
5. Allemagne	477 000 »	60 000 000 »
6. Suède	448 000 »	5 850 000 »
7. Finlande	377 000 »	3 200 000 »
8. Norvège	323 000 »	2 200 000 »
9. Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande	314 000 »	46 000 000 »
10. Italie	312 000 »	38 000 000 »
11. Roumanie	298 000 »	15 500 000 »
12. Yougoslavie	250 000 »	12 100 000 »
13. Pologne	247 000 »	23 200 000 »
14. Danemark (et Islande)	145 000 »	3 100 000 »
15. Grèce (d'Europe)	142 000 »	5 280 000 »
16. Tchécoslovaquie	141 000 »	13 200 000 »
17. Bulgarie	98 000 »	4 000 000 »
18. Portugal	92 000 »	6 250 000 »
19. Hongrie	87 000 »	7 500 000 »
20. Autriche	84 100 »	6 800 000 »
21. Russie Blanche	50 000 »	4 330 000 »

	Superficie.	Population.
22. Lituanie	50 000 km².	2 200 000 habitants.
23. Lettonie (Latvia)	50 000 »	2 200 000 »
24. Estonie	44 000 »	1 100 000 »
25. Suisse	41 400 »	3 900 000 »
26. Pays-Bas	34 200 »	6 900 000 »
27. Belgique	29 500 »	7 600 000 »
28. Albanie	26 000 »	780 000 »
29. Thrace occidentale	12 000 »	300 000 »
30. Turquie (d'Europe)	10 000 »	1 400 000 »
31. Luxembourg	2 600 »	270 000 »
32. Memel (territ. de)	2 500 »	120 000 »
33. Sarre »	1 600 »	650 000 »
34. Danzig »	1 500 »	300 000 »
35. Zara »	600 »	50 000 »
36. Andorre	450 »	5 000 »
37. Lichtenstein	160 »	11 000 »
38. Saint-Marin	61 »	11 000 »
39. Fiume (territ. de)	21 »	60 000 »
40. Monaco	1,5 »	25 000 »

L'examen de ce double tableau suggère quelques réflexions. Certains Etats sont appelés à disparaître, absorbés par de grands pays. Cependant, notre Europe a une tendance à revenir à un morcellement qui rappelle la féodalité. Cette tendance est surtout manifeste dans l'Europe orientale. La concentration en grandes unités est plus particulière à une partie de l'Europe centrale et à l'Europe occidentale. Vanité des vanités : l'Autriche suit en population la Belgique et les Pays-Bas. Il va de soi que cette situation ne peut revêtir qu'un caractère provisoire.

Une des principales institutions créées par la paix de Versailles est la Société des nations dont, comme on sait, le siège a été fixé à Genève. Les Etats membres de la Société des nations s'engagent à soumettre à une juridiction arbitrale tous les différends susceptibles d'un règlement juridique qu'ils n'auraient pas réussi à résoudre par les voies diplomatiques ou de conciliation. Si l'une des parties conteste le caractère du litige, l'exception sera soumise à la décision souveraine du Conseil de la Société des nations.

Après une campagne dont le résultat pouvait être considéré comme douteux, la Suisse, dans un scrutin vivement disputé, a accepté, par 92068 voix de majorité et 11 ½ Etats d'entrer dans la Société des nations. Ce magnifique résultat est dû en particulier à l'élan superbe de la Suisse latine. Dans certains cantons, la lutte a été si chaude que les voix se sont partagées presque à égalité entre les oui et les non, tel Appenzell Intérieur qui se trouve au nombre des rejetants par 4 voix seulement de majorité.

Plus que jamais, la navigation fluviale est à l'ordre du jour. La Suisse a un intérêt tout particulier à la voir se réaliser dans le plus bref délai. Non seulement le Rhin, mais aussi le Rhône attire l'attention publique. Il serait utile d'aménager ce fleuve au point de vue de la puissance hydraulique, de la navigation, de l'irrigation en vue de l'agriculture.

France. — Avec l'Alsace-Lorraine la France récupère un territoire de 14521,8 km², avec une population de 1874000 habitants, dont 82000 militaires, ce qui, ce dernier élément excepté, donne une densité de 123 au km².

On vient de publier les résultats du mouvement de la population pendant l'année 1919. La situation s'ameliore quelque peu ; les naissances sont en voie d'accroissement, au moins pour les 77 départements qui n'ont pas subi l'invasion, sans parler des Ardennes, de la Meuse et des Vosges : 413 000 ; la nuptialité ainsi qu'il était à prévoir, a passé de 178000 en 1918 à 447000. Malheureusement la mortalité, due en particulier à la terrible épidémie de grippe, dépasse la natalité de plus de 217 000 unités. L'Alsace et la Lorraine contribuent à rapprocher la situation démographique de la normale. Il est à espérer que la France sortira peu à peu du marasme où elle se trouve plongée du fait d'une raréfaction exagérée des naissances. Il lui reste à combler un déficit de plus de 600 000 naissances pour les deux années 1918 et 1919 afin que la population ne subisse une dépression redoutable. Il est urgent que l'accroissement de la natalité ne soit pas un phénomène éphémère.

La situation spéciale de la Savoie du Nord est l'objet de tractations avec la Suisse. La neutralité de la Savoie a été voulue en 1815 par les puissances signataires des traités de Vienne, surtout dans l'intérêt de la Sardaigne, mais aussi

dans celui de la Suisse et de l'Europe en général. Mais cette neutralité n'apparaît plus sous le même angle depuis l'annexion de la Savoie à la France. La France l'envisage comme une servitude incompatible avec sa souveraineté. D'un autre côté, les puissances elles-mêmes ont toujours témoigné une certaine indifférence pour cette création de 1815; enfin les traités de Vienne sont très imprécis. Il résulte de tout cela que, jusqu'à présent, la Suisse n'a pu s'entendre soit avec la Sardaigne, soit avec la France sur le caractère facultatif ou obligatoire de l'occupation militaire de la Savoie du Nord par les troupes fédérales ni sur les modalités de cette occupation et l'étendue exacte de la région à occuper. Au reste, depuis 1815, la valeur militaire de la Haute-Savoie n'a cessé de diminuer. On ne saurait donc assimiler la neutralisation de la Savoie du Nord à celle de la Suisse. Si celle-ci voulait user de son droit d'occupation, cela pourrait lui susciter de graves difficultés. Il est bon toutefois de remarquer que la neutralisation de la Savoie du Nord donne une certaine protection au canton de Genève, dont la population compte un tiers au moins d'étrangers. La neutralisation de la Savoie du Nord et son occupation éventuelle par la Suisse constituent une servitude en faveur de cette dernière, que celle-ci ne saurait abandonner sans compensation. Cette compensation a été obtenue par la reconnaissance de la neutralité helvétique de la part de la presque totalité des puissances.

La situation des zones franches est plus difficile à régler. La France désirerait faire coïncider la ligne des douanes avec la frontière politique, mais la Suisse et les populations de la zone ne l'entendent pas ainsi. Le Conseil fédéral se déclare prêt à traiter sur une base de réciprocité : les produits de la zone pourraient être exportés sans être soumis aux droits de douane; il en serait de même pour les produits provenant de la Suisse à destination de la zone.

Nous n'insisterons pas sur les livraisons de charbon que l'Allemagne s'est engagée à fournir à la France dans un délai rapproché. Nous préférons signaler le fait que les ports de commerce de ce pays pourront être *autonomes*, ce qui signifie qu'il leur sera loisible de voter les crédits nécessaires pour améliorer leur outillage sans être entravés par trop de forma-

lités bureaucratiques. On demande en outre l'établissement de zones franches permettant de laisser en entrepôt des matières premières: bois des colonies, ivoire, riz, jute, à des conditions favorables. La Suisse est grandement intéressée à la réalisation de ces utiles améliorations.

Le bassin de la Sarre est détaché du Zollverein et soumis au régime douanier français. Ses limites, à l'Ouest et au Nord, correspondent à des divisions administratives, celles des cantons de Helbringen, de Mettlach, moins la commune de Britten, de Merzig, de Haustadt du cercle de Merzig, des cercles de Sarrelouis et d'Ottweiler, du canton d'Alsweiler et de la partie occidentale du canton d'Oberkirchen du cercle de Sankt Wendel. Au delà, vers l'Est, il sera nécessaire de procéder à des délimitations sur le terrain. La ligne rejoint la frontière du Palatinat, avec laquelle elle coïncide jusqu'à la pointe qu'elle fait vers l'Est, laisse en dehors Waldmohr, englobe Hombourg, Einöd-Ingweiler, néglige Zweibrücken, puis se raccorde à la frontière française au Sud de Hornbach.

Avant la guerre, le bassin houiller de la Sarre était la propriété des fiscs prussiens et bavarois. Sa production annuelle équivalait à environ 14 millions de tonnes. L'Etat français en reprendra l'exploitation.

Monaco est touché par le traité conclu avec le gouvernement français le 17 septembre 1918 et garanti par le traité de Versailles. L'art. 2 stipule que les mesures concernant les relations internationales de la principauté devront toujours faire l'objet d'une entente préalable entre les deux gouvernements. Il en est de même des mesures concernant directement ou indirectement l'exercice d'une régence ou la succession à la couronne qui, soit par l'effet d'un mariage, d'une adoption ou autrement, ne pourra être dévolu qu'à une personne de nationalité française ou monégasque et agréée par le gouvernement français. En cas de vacance de la couronne, notamment faute d'héritier direct ou adoptif, le territoire monégasque formera, sous le protectorat de la France, un État autonome, sous le nom d'Etat de Monaco. Par contre, le gouvernement de la République assure à la principauté de Monaco la défense de son indépendance et de sa souveraineté et garantit l'intégrité de son territoire comme si ce territoire faisait partie de la France. De son côté, le gouvernement de S. A. S. le prince de Monaco s'en-

gage à exercer ses droits de souveraineté en parfaite conformité avec les intérêts politiques, militaires et économiques de la France.

La Papauté, quoique ne disposant plus de la souveraineté territoriale, pourra néanmoins être admise dans la Société des nations sous le nom de *puissance*. Ce terme peut indiquer la condition juridique d'un personnage diplomatiquement reconnu comme souverain, même sans territoire indépendant. C'est la souveraineté *personnelle*. La Papauté n'est plus un Etat, mais elle demeure une puissance. Cette situation résulte de la Conférence de Bruxelles réunie en mars 1920.

Malte. — Le 22 juin 1920, la Chambre maltaise a reçu avis que l'Angleterre accordait à l'île une Constitution autonome comportant deux Chambres : un Sénat de 16 membres et une Assemblée législative de 32 à 40 membres. Les débats pourront avoir lieu en maltais, en italien ou en anglais. Un ministère de 7 membres exercera le pouvoir exécutif. L'anglais reste la langue officielle, mais l'italien et le maltais seront enseignés dans les écoles. Ces deux langues pourront aussi être employées devant les tribunaux.

La défense militaire, navale et aérienne, la télégraphie sans fil, le commerce extérieur, le système monétaire, l'immigration, les naturalisations sont, pour le moment, du ressort de l'empire.

Fiume et l'Adriatique. — Véritable bouteille d'encre ! Le projet des puissances alliées serait celui-ci : Fiume constituerait un Etat indépendant sous la garantie de la Société des nations et représentation diplomatique propre. La ville de Susak serait réunie à l'Etat yougoslave. La frontière serait tracée entre l'Italie et l'Etat serbe de manière : *a*) à assurer la liaison par route le long de la côte en territoire italien, mais en abandonnant à la Yougoslavie le chemin de fer qui, partant de Fiume, se dirige vers le Nord, en passant par Adelsberg ; *b*) à assurer la protection de Trieste, y compris une rectification de la ligne Wilson dans la région de Seno-Seccia ; *c*) pour le reste, la frontière serait tracée de façon à laisser dans l'Etat serbe-croate-slovène des districts purement slaves. Zara constituerait un Etat indépendant, sous la garantie de la Société des nations, avec une représentation diplomatique propre. Valona, la clé de l'Adriatique, serait abandonnée à l'Italie, laquelle se-

rait pourvue d'un mandat sur l'Albanie. Les districts albanais qui pourraient être réunis à la Yougoslavie jouiraient, comme province autonome, d'un régime spécial. La frontière méridionale de l'Albanie serait tracée de manière à laisser Argyrocastro et Goritza à la Grèce.

Aux dernières nouvelles, nous apprenons que l'Italie abandonnera Valona pour ne conserver que l'île de Saseno où il lui sera loisible d'entreprendre les travaux qu'elle estime nécessaires à ses buts militaires et navals. L'Albanie consent à ce que l'Italie occupe la Punta di Linguetta (cap Glossa) et le pont des Trois Ports devant Arta qui peuvent être fortifiés. L'Italie dominera militairement la ville et le port de Valona. En revanche elle reconnaît l'indépendance de l'Albanie et s'engage à la défendre contre toute agression.

Encouragés par l'attitude du socialisme italien, les Albanais demandent la neutralisation complète du littoral de leur pays, sous la garantie de la Société des nations.

Si le groupe d'îles de Lussin, Pelagosa et Lissa étaient cédées à l'Italie les autres îles de l'archipel dalmate seraient abandonnées à l'Etat serbe. Toutes les îles de la Dalmatie seraient démilitarisées. Des dispositions spéciales permettraient aux Italiens de Dalmatie d'opter pour la nationalité italienne sans être obligés de quitter leur pays. Les entreprises économiques existant en Dalmatie seraient sauvegardées par une convention internationale.

Belgique. – Il était permis de supposer que les épreuves terribles par lesquelles la Belgique vient de passer auraient pour conséquence d'apporter une sourdine aux revendications parfois exagérées des flamingants. Il n'en est rien. Les activistes, nés de la funeste occupation allemande, font renaître la question flamande de ses cendres. Ils travaillent de toutes leurs forces à la flamandisation de l'Université de Gand. Il est permis de se demander s'il ne serait pas plus simple de fonder une université flamande à Anvers, Bruges ou Malines.

Un conflit a surgi récemment avec l'Allemagne à propos du territoire d'Eupen, que le traité de Versailles accorde éventuellement à la Belgique. Il paraît logique, malgré les plaintes du Reich, d'attribuer à la Belgique la voie ferrée qui relie Eupen à Malmédy, quoiqu'elle décrive une boucle dans le territoire du cercle de Montjoie.

Nous avons déjà parlé, l'an dernier, des frontières désavan-

tageuses que les traités de 1839 avaient créées en faveur des Pays-Bas et au détriment de la Belgique. Dans sa grande majorité, le Limbourg ne désire pas être détaché de la Hollande. Cette province renferme les seules mines de charbon des Pays-Bas. Ce pays possède donc un monopole qui n'existerait plus le jour où ces mines entreraient en concurrence avec les mines belges. A l'Ouest, la Flandre zélandaise, où prédomine le protestantisme, serait noyée, au cas d'une annexion, dans la masse catholique de la Belgique.

Un gros problème à résoudre est celui de la gestion de l'Escaut. Ce cours d'eau ne donnant accès qu'au port d'Anvers devrait, en bonne justice, n'être administré que par la Belgique et constituer pour la Hollande une servitude internationale. Mais l'intérêt de celle-ci est d'avantager Rotterdam, et toute amélioration du régime de l'Escaut lui paraît plus ou moins fastidieuse, et cependant le balisage, le placement et l'entretien des feux, l'approfondissement des seuils sont de première importance pour l'avenir du port belge.

Il serait non moins nécessaire de modifier le canal de Terneuzen destiné à réunir le port de Gand à l'Escaut et à la mer. La section hollandaise du canal est moins large et moins profonde que la section belge. La Belgique demande qu'il lui soit permis d'élargir et d'approfondir ce canal comme elle l'entend en indemnisant les riverains. Elle insiste aussi pour que l'éclairage de ses rives soit maintenu pendant la nuit et que l'exploitation du canal lui soit confiée. Il serait non moins urgent de compléter la voie d'eau qui relie Anvers à la vallée de la Meuse par un canal à large section, qui rattacherait ce port aux vallées du Rhin et du Danube. Pour ce faire, il faudrait obtenir l'autorisation du gouvernement hollandais, puisqu'il s'agirait de traverser le territoire hollandais dans le voisinage de Mæstricht. A ces demandes très justifiées, on oppose le principe de la souveraineté des Etats. Mais, de par la Société des nations, les Etats ne peuvent plus être considérés comme jouissant d'une souveraineté absolue. Or, parmi les droits que les contrées enclavées possèdent à l'encontre des pays voisins, figure celui d'obtenir un libre accès à la mer. Il est aussi bon que, à l'occasion, des navires de guerre de nations alliées puissent remonter l'Escaut pour porter secours à Anvers.

Un traité a été conclu entre la Belgique et la Hollande, au

mois de février de cette année. Ce traité prévoit des communications par eau pour des bateaux de 2000 tonnes entre Anvers et Liége et entre Anvers et le Rhin. Pour le pilotage sur l'Escaut, le traité supprime la concurrence entre les pilotes hollandais et les pilotes belges, 85 % du travail seront réservés à ces derniers.

Un autre sujet de difficultés entre les deux Etats riverains de la mer du Nord concerne les Wielingen. La plus méridionale des embouchures de l'Escaut, le De Hont, est comprise entre Flessingen, dans l'île de Walcheren au Nord, et la partie continentale de la Zélande du Sud. La faiblesse de courant du fleuve produit des bancs qui, à marée basse, entravent la navigation. Entre ces bancs s'étendent des passages balisés; les plus occidentaux sont les Wielingen. Au centre, se trouve un banc très long et très large, lequel commence à l'Est, dans les eaux hollandaises et se prolonge jusqu'au large d'Ostende. De part et d'autre, on trouve des fonds de plus de 6 m. Le chenal sud est en entier, le chenal nord en partie dans les eaux territoriales belges. De tout temps, les Hollandais ont utilisé le chenal sud. Ils veulent continuer à en user malgré l'opposition de la Belgique. Les traités de 1839 n'ont pas réglé ce point. Aujourd'hui la Belgique revendique l'usage exclusif du Wielingen méridional, par suite du trafic grandissant d'Anvers.

Mais le banc de sable qui sépare les Wielingen se déplace sous l'action des courants. Jadis, il ne dépassait guère la côte belge. A l'heure qu'il est, c'est à peine si l'extrémité orientale entame encore les eaux territoriales de la Zélande, tandis que la pointe occidentale s'allonge jusqu'au large d'Ostende, de sorte que ce banc de sable court à peu près parallèle à la côte sur une longueur de 35 km. La Belgique a donc raison de réclamer; car si ce banc s'étend encore vers le Sud-Ouest, il couvrirait la côte belge tout entière et même une partie de la côte française, jusqu'au devant de Dunkerque. La Hollande oserait-elle exiger de la France ce qu'elle demande à la Belgique? Le libre passage de ce chenal entre la frontière belge et Dunkerque. Le professeur hollandais Niemayer trouve absurdes les prétentions de ses compatriotes. D'après lui, les droits historiques de la Zélande sur tout le cours de l'Escaut étaient basés uniquement sur la perception de taxes et ne se

rapportaient pas, par conséquent, à une eau située en dehors de la passe, devant la côte belge. En outre, ces droits devraient être considérés comme périmés devant cette notion de droit international moderne : la souveraineté sur la zone des eaux territoriales.

Au dernier moment, nous apprenons que les cercles d'Eupen et de Malmédy viennent de voter, à une écrasante majorité, leur réunion à la Belgique. En 1910, le premier comptait 26 000 habitants, le second 35 000.

Luxembourg. – En septembre 1919, un plébiscite politique et économique s'est prononcé en faveur de l'union douanière avec la France. La Belgique a été quelque peu déçue ; toutefois le Luxembourg, la France et la Belgique ont tout intérêt à associer leurs forces économiques. La France et le Luxembourg possèdent en abondance le fer qui manque à la Belgique ; en revanche, celle-ci peut leur procurer une partie du charbon qui leur fait défaut. Anvers, débouché naturel de toute la région luxembourgeoise, lorraine et même alsacienne peut susciter un grand développement industriel et commercial.

Héligoland. — Il a été question d'un plébiscite qui se préparerait en vue de rattacher de nouveau l'île à l'Angleterre.

Slesvig. – Contrairement aux premières assertions, il n'a été institué que deux zones plébiscitaires et non trois. Le 10 février 1920, le Slesvig septentrional vota le retour à la mère patrie par 75 431 voix, soit le 74,2 % des électeurs, contre 25 329, formant le 24,9 %. Cette zone est limitée au Sud par une ligne tirée de Höjer et Tonder, un peu au Nord de Flensborg. Le territoire annexé au Danemark mesure une superficie d'environ 3900 km², avec 167 000 habitants. Il comprend les îles d'Als, de Romö dans la mer du Nord, ainsi que les îlots d'Arö et de Barsö dans le Petit Belt. Le 9 juillet dernier, le roi de Danemark a signé la loi votée par le Rigsdag, proclamant officiellement la réunion du Slesvig septentrional au petit royaume du Nord. La deuxième zone, comprenant entre autres la ville de Flensborg, avec ses 70 000 habitants, a plébiscité en mars en faveur de l'Allemagne.

Spitzberg. — Par convention du 9 février de la présente année, les Etats-Unis, l'Angleterre, la France, l'Italie, les Pays-Bas, la Suède, la Norvège, le Danemark et le Japon ont reconnu la

souveraineté pleine et entière de la Norvège sur l'archipel du Spitzberg; toutefois les sujets des puissances contractantes jouiront de l'égalité complète de droits pour l'obtention des concessions de mines, de chasse et de pêche.

C'est une compagnie de Sheffield qui, en 1904, exploita la première les gisements houillers de l'Advent Bay. Comme le pays était *res nullius* toute une série de compagnies, anglaises, norvégiennes, suédoise, russe, s'organisèrent. Mais, par la guerre, les compagnies norvégiennes acquirent une place prépondérante. Une *ville* se fonda, Longyear City, qui compte 300 habitants permanents, avec électricité, téléphone, distribution d'eau, hôpital, pharmacie. On trouve en outre quatre ou cinq villages. En 1918, le Spitzberg pouvait compter 800 à 1000 âmes, dont 90 % de Norvégiens. Ce qui a sans doute influé sur la décision des négociateurs, c'est que les Norvégiens ont fait d'importants travaux cartographiques, qu'ils ont organisé un service maritime régulier de Tromsoe au Spitzberg et qu'ils ont installé une station de télégraphie sans fil entre le Green Harbour et le cap Nord. A cela, ajoutons la proximité de la Norvège et le souci de la dédommager des pertes subies par sa marine commerciale pendant la guerre.

La Russie des soviets proteste contre la main-mise de la Norvège sur le Spitzberg, déclarant qu'elle a des droits importants sur cet archipel; elle n'accepte pas, par conséquent, un règlement de la situation sans qu'elle ait été consultée.

Les Wendes ou Serbes de la Lusace, dernier vestige des populations slaves qui habitaient jadis une grande partie des plaines de l'Allemagne du Nord, et qui sont concentrés maintenant dans la Lusace (Lausitz), tronçonnée entre la Saxe et la Prusse, voudraient aussi goûter des bienfaits de l'indépendance. Ils ont envoyé à Paris un délégué qui, fort injustement, a été condamné, à son retour en Allemagne, pour crime de haute trahison. Ne serait-ce pas faire preuve d'équité que de les rattacher à la Tchéco-Slovaquie? Au nombre de moins de 200 000, ils parlent deux dialectes assez différents. Celui de la Haute-Lusace qui se rapproche du tchèque, et celui de la Basse-Lusace, qui tient du polonais. Eux-mêmes se dénomment Srbski = Serbes. Deux tiers sont luthériens, un tiers professe le catholicisme. Un grand nombre émigrent à Berlin et à Dresde. Jusqu'à présent, la germanisation faisait parmi eux

de rapides progrès, grâce à l'école, à l'industrie, au service militaire, au tourisme. Aujourd'hui, ils se ressaisissent. Baudissin (Bautzen) est le centre religieux et intellectuel de cette petite nation.

L'Allemagne a vu tous ses Etats monarchiques disparaître les uns après les autres. Quoique constituée en république plus ou moins unitaire, elle continue à porter le titre de Reich. Nous n'insisterons pas ici sur les territoires qu'elle est obligée d'abandonner, puisque aussi bien nous aurons l'occasion d'en parler à propos des pays auxquels ils appartiendront à l'avenir. Nous nous bornerons à faire remarquer que, dans les contrées d'Allenstein et Marienwerder, par exemple, où un plébiscite a déjà été organisé, celui-ci ne paraît pas avoir été exempt de toute fraude et que de véhémentes et, semble-t-il, justifiées protestations, se sont déjà produites. Le *Deutscher Schützbund*, qui groupe 61 associations importantes, s'est vanté d'avoir envoyé plusieurs dizaines de milliers d'Allemands au Slesvig et d'avoir ainsi *collaboré* au plébiscite de ce pays. Il se promettait d'en faire autant en Prusse Orientale.

Consignons ici le fait que la commission de l'Elbe s'est définitivement constituée. Elle est formée de représentants de la France, de la Grande-Bretagne, de l'Italie, de l'Allemagne, de la Belgique et de la Tchécoslovaquie. Elle vient de commencer ses travaux.

Danzig. — La situation juridique de ce port de mer n'est pas encore définitivement réglée. Cependant, un projet de traité a été élaboré par la Pologne, en vue de régler les relations entre la République polonaise et la ville de Danzig. D'après ce projet, le gouvernement polonais serait chargé des affaires extérieures de la ville libre de Danzig, de sa représentation diplomatique et consulaire, ainsi que de la protection de ses ressortissants dans les Etats étrangers. Les navires de commerce de Danzig battraient pavillon polonais. Les affaires judiciaires qui ressortissaient au tribunal suprême de Danzig seraient soumises à la cour de justice suprême de la République polonaise. La Prusse pourrait entretenir sur le territoire de la ville libre de Danzig des forces militaires et navales, prendre possession des ouvrages fortifiés et exercer un contrôle militaire. Les autorités polonaises seraient chargées de l'administration et du contrôle du port de Danzig.

Autriche. – Réduite à un mince territoire, inférieur en étendue au Portugal, l'Autriche ne compte plus que des contrées alpestres. Elle s'est organisée en République par la loi du 16 octobre 1919. Tous les pouvoirs sont issus du peuple. La langue officielle est l'allemand, sans préjudice des droits des autres nationalités (disposition d'une exécution facile puisque les nationalités secondaires n'existeront plus ou presque plus). Les municipalités et les communes fixeront elles-mêmes leur langue officielle ; si un cinquième des membres de tel ou tel corps l'exige, il y aura lieu de désigner une deuxième langue officielle. Chacun aura le droit de se servir de sa langue maternelle dans les pétitions et demandes adressées aux autorités. Des écoles primaires et secondaires devront être créées, qui permettront à chacun d'être instruit dans sa langue maternelle. Il sera créé dans les universités des chaires pour l'enseignement des langues de toutes les minorités nationales. Que n'a-t-on déployé plus tôt un pareil libéralisme ! L'Autriche ne serait peut-être pas devenue une puissance de troisième rang !

La Hongrie sort considérablement diminuée de l'aventure dans laquelle, de concert avec l'Autriche, elle s'est si inconsidérément plongée. On peut même se demander si, amputée comme elle l'a été par le traité de Versailles du 4 juin 1920, il lui sera possible de vivre. Il n'est pas toujours possible de faire de bonnes délimitations territoriales en n'ayant en vue que des considérations ethnographiques. Les données que fournit la géographie physique ne sauraient être passées sous silence. « Depuis des siècles, des liens intimes s'étaient établis entre la plaine hongroise et les territoires périphériques. La plaine dépend au plus haut degré de la montagne. D'énormes travaux ont été et seront encore nécessaires pour régulariser le régime des cours d'eau, dessécher les marais, canaliser les torrents. L'unité orographique de la Hongrie entraîne son unité hydrographique. Cette unité hydrographique est d'une valeur énorme en une seule main qui puisse la réglementer, la régulariser, s'en servir. Les forêts des Carpathes et de la Transylvanie sont maintenant entre les mains des Tchécoslovaques et des Roumains. S'ils les exploitent sans ménagement, le bas pays sera exposé à de dangereuses inondations d'une part, à la sécheresse de l'autre. Le climat

changera et la plaine fertile deviendra de nouveau un désert. » C'est ce qu'a très bien montré la Société hongroise de géographie dans une adresse envoyée aux Sociétés de géographie de l'univers. Le danger est si évident que quelques garanties ont été données à la délégation hongroise. Le traité de paix avec ce pays a été dicté par des considérations purement politiques, non économiques. Mais à qui la faute ? Jadis les Magyars, ou du moins leur aristocratie, ont abusé de leur situation prépondérante pour opprimer les populations qui leur étaient assujetties. En résumé, la Hongrie perd les deux tiers de son territoire historique et plus de la moitié de sa population, dont 3 ½ millions de Magyars.

Tchécoslovaquie. — Ce nouvel Etat, qui fait preuve actuellement d'une belle vitalité, se compose de l'ancien royaume de Bohême, du duché de Moravie, de la Silésie autrichienne, plus une vingtaine de comitats du Nord de la Hongrie, peuplés de Slovaques et de Ruthènes. Du côté de l'Allemagne, ses frontières sont celles de l'ancien empire austro-hongrois, sauf la partie occidentale du cercle de Ratibor, à l'Ouest d'une ligne tirée d'Oderberg à Katscher. Si la Haute Silésie vote sa réunion à la Pologne, on y ajoutera toute la partie du cercle de Leobschütz, située à l'Ouest du prolongement de cette ligne vers le Nord, car cette contrée resterait, dans ce cas, isolée de l'Allemagne. Du côté de l'Autriche, ce sont à peu près les anciennes limites de la Bohême et de la Moravie avec la Basse et la Haute Autriche, sauf deux légères rectifications : 1° un nœud de voies ferrées près de Gmünd ; 2° un petit triangle non loin de Lunden, à population tchèque, abandonnés au nouvel Etat dont le territoire s'étend jusqu'au Danube et même un peu au delà, en face de Bradislava (Presbourg). La frontière avec la Hongrie suit le bras principal du Danube, englobant l'île de la Grande Schütte. Elle remonte ensuite l'Ipoly jusqu'à Litke. A partir de là, la frontière ne suit ni limites administratives ni lignes d'eaux. En général, elle ne s'éloigne guère de la limite du pays slovaque, cherchant à ne pas gêner les communications par voies ferrées. Le pays au Nord de la Tisza est habité par des Ruthènes. Ceux-ci forment une province autonome de la Tchécoslovaquie. Du côté de la Pologne, les frontières ne s'écartent pas des anciennes limites de la Galicie autri-

chienne et de la Hongrie ; elles suivent en général les crêtes principales des Carpathes. Un plébiscite fera peut-être disparaître deux saillants ridicules que ne justifient ni le relief ni les différences ethniques. L'Etat tchécoslovaque s'engage à n'élever aucun ouvrage militaire sur la rive droite du Danube, au sud de Bradislava.

Par définition, la Tchécoslovaquie est un Etat slave, mais Allemands et Hongrois y constituent une masse de 4 700 000 habitants, soit le 35 % de la population. Il y a lieu d'ajouter encore les Juifs, les Ruthènes et les Polonais. Ces derniers compris, les Tchécoslovaques ne forment que le 60 % du total. Il y a toutefois lieu de remarquer qu'il est prudent de ne pas trop se fier aux recensements effectués sous la domination autrichienne ; il existe probablement quelques centaines de mille Tchécoslovaques de plus qu'on ne le suppose. L'élément allemand, grâce à sa dispersion à la périphérie de la Bohême, entre autres, perd une partie de son importance. Le groupe principal forme une bordure discontinue, parfois assez large, au pied de l'Erzgebirge. C'est la région industrielle par excellence. C'est précisément ce caractère industriel qui la rend solidaire de l'arrière-pays tchèque, qui lui fournit les denrées alimentaires et reçoit en échange les objets manufacturés. Le pays industriel y puise la main-d'œuvre, phénomène qui rend de plus en plus mixtes certains territoires.

Le nombre considérable des Hongrois provient de ce que la frontière ne coïncide pas avec la limite des langues. Mais il est possible que nombre de Slovaques aient été magyarisés d'une façon plus ou moins factice. Dans les villes, le nombre des fonctionnaires magyars et des commerçants obligés de parler cette langue leur donnait une apparence magyare factice. Telle Bradislava où l'on aurait compté 42 % d'Allemands et 40 % de Magyars.

Jusqu'à présent les Tchèques, au moins dans la Bohême centrale, se vouaient surtout à l'agriculture. Mais maintenant ils s'adonnent de plus en plus à l'industrie et au commerce. Il est également possible que Vienne cessera de plus en plus d'être un foyer d'attraction pour les Tchèques et que plus d'un rentrera au pays natal. Il est à désirer, pour l'avenir du jeune Etat slave, que les éléments non tchèques diminuent peu à peu.

Les minorités allemandes de la Tchécoslovaquie obtiennent l'autonomie complète dans les questions scolaires et sociales. Dans les territoires allemands, l'emploi de la langue allemande est autorisé. La parité est assurée devant les tribunaux et l'administration.

La forme allongée de l'Etat tchécoslovaque rend les transports assez coûteux. Eloignée de la mer, la République devra chercher à s'ouvrir des débouchés soit par l'Elbe vers l'Europe occidentale, soit par le Danube vers l'Orient. En outre, une servitude de passage est créée au profit de la Tchécoslovaquie. Cet Etat pourra faire circuler ses trains sur deux lignes ferrées empruntant le territoire autrichien, l'une de Bradislava à Fiume, l'autre de Budweis à Trieste par Lienz et Klagenfurt.

Teschen. — Ce fragment de Silésie, grand comme trois fois le canton de Neuchâtel, a donné lieu à de vives contestations entre la Pologne et la Tchécoslovaquie. Il a été question d'un plébiscite, puis d'un arbitrage qui aurait été confié au roi des Belges ; aux dernières nouvelles, on apprend que les deux parties sont d'accord pour remettre la solution du différend à la décision du Conseil suprême. La population, d'un peu plus de 425 000 habitants, compte 54 % de Polonais, 27 % de Tchèques, 19 % d'Allemands. Ce qui constitue la richesse de ce territoire, ce sont les riches gisements de houille d'Ostrava-Kavina. La Tchécoslovaquie déclare que la possession de ces mines est absolument indispensable à la prospérité de l'Etat. La Pologne peut s'en passer, puisqu'elle détient d'autres mines fort importantes. La Pologne a d'autant moins besoin de houille qu'elle est surtout un pays agricole, tandis que l'industrie, surtout celle du fer, est prépondérante en Tchécoslovaquie. Seul le bassin d'Ostrava peut fournir le coke indispensable aux métallurgistes ; le charbon de Bohême qui, au reste, s'épuise assez vite, est de qualité inférieure. Pour une foule d'entreprises, dit-on à Prague, la possession des houillères d'Ostrava est une question de vie ou de mort. On invoque aussi des droits historiques ; depuis des siècles la Silésie de Teschen appartient à la couronne de Bohême. Au surplus, les Tchèques contestent la majorité polonaise du pays. Suivant eux, elle n'est due qu'à des recensements suspects ; en outre, il existait jusqu'à présent une immigration ouvrière instable, qui est en voie de diminution

et qui renforçait d'autant l'élément polonais. Jusqu'en 1848, il n'existait dans le pays aucune école polonaise, la culture tchèque seule y avait droit de cité.

L'affaire de Teschen vient enfin d'être réglée définitivement. Pour ne pas rompre l'unité économique du bassin de Karvina, cette contrée a été attribuée en totalité à la Tchécoslovaquie, en faisant passer la frontière aussi près que possible de ce bassin; elle suit le cours d'un affluent de droite de l'Oder, l'Olsa. Cette frontière a l'avantage de respecter les anciennes limites administratives des cercles de Bielitz, lequel passe à la Pologne, et de Friedeck, adjugé à la Tchécoslovaquie.

La ville de Teschen est attribué à la Pologne. Par contre, le faubourg qui se trouve dans la plaine et qui est peuplé surtout d'Allemands, est donnée à la Tchécoslovaquie; là se trouve la gare; on a voulu éviter d'interrompre la grande ligne de communication d'Oderberg-Sillein à Rosenburg. La ligne frontière passe à droite du chemin de fer, en respectant les limites administratives qui se confondent avec les crêtes de montagnes, afin d'éviter d'isoler les populations de la vallée que suit la voie ferrée.

Un accord polono-tchèque devra attribuer à l'Etat polonais sur le produit annuel du bassin houiller une proportion de charbon égale aux fournitures faites à la Pologne en 1913. Cet accord garantira, en outre, la liberté de transit dans la région.

D'après la décision du Conseil suprême, 296 000 habitants, dont 110 000 Tchèques, 156 000 Slovaques et Polonais et 30 000 Allemands sont réunis à la Tchécoslovaquie; la Pologne obtient 129 000 habitants, dont 6 000 Allemands et 5 000 Tchèques.

Galicie. — La Conférence de la Paix avait attribué la Galicie orientale à la Pologne, à titre de mandat, pour une durée de vingt-cinq ans. Mais celle-ci a refusé cette charge qui ne pourrait être qu'onéreuse, car elle ne saurait attirer des capitaux dans un pays où sa domination ne serait que provisoire.

Pologne. — Les frontières de cet Etat, si nécessaire à l'équilibre de l'Europe, sont encore loin d'être déterminées. La situation est des plus préjudiciables non seulement à la nouvelle République, mais encore à l'Europe entière. Bon nombre d'industriels restent dans l'expectative ne sachant à

quel Etat ils seront rattachés. La situation ne deviendra normale que quand le sort de la Haute Silésie sera décidé et que la lutte avec la Russie bolchéviste aura pris fin. La République polonaise voudrait atteindre ses limites de 1772 ; mais elle devra, en tout état de cause, restreindre ses ambitions.

Ce qu'il y a de grave dans la situation actuelle, c'est que l'invasion allemande a tout détruit. Tout l'outillage mécanique est à créer ; de plus, le change est au plus bas.

Le premier vapeur arborant le pavillon polonais, le *Kosciusko,* de 7000 tonnes, est arrivé de Philadelphie à Danzig en dix-sept jours. Il appartient à la nouvelle Société américaine-polonaise constituée aux Etats-Unis avec des capitaux polonais. Il avait à bord un chargement de locomotives commandées par le gouvernement polonais en Amérique et plusieurs tonnes de farine.

La Lettonie ou Latvia, l'Estonie, la Lituanie attendent leur reconnaissance officielle de la part de l'Entente. Cette reconnaissance ne saurait beaucoup tarder. En attendant, ces Etats s'organisent sous des gouvernements réguliers. Ces trois Etats pourraient former une fédération qui séparerait utilement la Russie de l'Allemagne.

La Russie s'est décidée à conclure la paix avec la Lettonie aux conditions suivantes : La Russie reconnaît l'indépendance pleine et entière de la Lettonie. Le plébiscite prévu par les deux pays pour les territoires de la Drissa et de Dünaburg n'aura pas lieu ; le partage de la gare, cause du litige, se fera en vertu d'un accord conclu de part et d'autre.

La Russie rend à la Lettonie tout le matériel capturé pendant la guerre, toutes les valeurs prises dans les banques, à l'exception de l'or et des pierres précieuses. Ces valeurs ne peuvent être rendues, leur montant en sera payé en or. La Lettonie recevra une avance de quatre millons de roubles destinés à couvrir des pertes subies pendant la guerre. La Lettonie reçoit encore une concession de 100 000 hectares de forêts en territoire russe. Elle est dégagée de toute responsabilité en ce qui concerne les dettes de la Russie.

Aland. — Le sort de ces îles n'est pas encore réglé. Tant que la Baltique fut un lac suédois et que la Finlande fit partie de la Suède, il n'y eut pas de question d'Aland. Elle n'apparut qu'après le traité de 1809 qui réunit la Finlande à la

Russie. Le traité de 1856 imposa à la Russie l'obligation de ne pas fortifier ces îles, obligation dont plus tard la Russie ne tint nul compte, car elle en fit une base maritime puissante, créant ainsi de vives inquiétudes en Suède. La Russie tronçonnée, la Finlande a pris sa place dans la Baltique et dispute l'archipel à la Suède.

A l'heure où nous écrivons ces lignes, le Conseil de la Société des nations vient de prendre la décision de s'occuper du sort de cet archipel. La solution la plus probable laisserait les îles Aland sous la souveraineté au moins nominale de la Finlande, assurant par des garanties internationales la démilitarisation complète de cet archipel.

Bulgarie. Le traité de Neuilly lui enlève tout accès direct à la mer Egée. Sous certaines conditions, elle pourra utiliser le port de Dédéagatch. Cependant l'ouverture des détroits lui assure un débouché entièrement libre par Varna et la mer Noire. Elle perd en outre quatre territoires au profit de la Serbie, une petite région au Sud-Ouest de Bregovo, la contrée qui entoure Tsaribrod, un territoire immédiatement au sud de cette ville, enfin le pays de Strumnitza. Les considérations stratégiques ont prévalu sur les faits raciaux. Dans les Balkans, les peuples sont comme du sable mouvant. En somme, la Bulgarie est obligée d'abandonner ses conquêtes de 1915 et même au delà. Elle perd aussi tous ses navires de guerre et ses sous marins, ainsi que son aviation militaire et navale.

Yougoslavie. — En attendant le plébiscite qui décidera du sort de Klagenfurt, la région septentrionale de cette contrée restera sous l'administration autrichienne, la région méridionale passant sous l'autorité serbe. Si Marburg est rattaché à la Yougoslavie, plus à l'Est Radgona et ses environs, ainsi que le massif de Maribar seront réunis à l'Autriche.

Le Banat est une véritable pomme de discorde entre Roumains et Serbes. Les premiers se sont vu attribuer la partie orientale de cette province, tandis que l'occident revient à la Yougoslavie ; les limites exactes ne sont pas encore fixées. La Roumanie obtient en outre la Transylvanie, la Bukovine et la Bessarabie. Ce pays fait preuve d'une véritable tolérance en permettant l'établissement d'un lycée juif à Tmesvar ; un second sera installé à Kichenef. Il vient aussi d'accréditer un diplomate auprès du Vatican, car, actuellement, la Roumanie

comprend dix diocèses de rite latin, quatre de rite gréco-romain, ainsi que de nombreux monastères.

La presqu'île des Balkans présente encore, au point de vue politique, un aspect quelque peu cahotique. Quel sera au juste le sort et les limites exactes de l'Albanie? Nul ne le sait. L'Italie désire établir son influence sur les rives orientales de l'Adriatique. Pour ce faire, elle a reconnu le gouvernement installé à Tirana. L'Albanie administrerait ses provinces sans aucune influence étrangère. Les troupes italiennes l'ont complètement évacuée. Il serait loisible à l'Etat albanais de s'armer pour défendre son intégrité nationale. L'Italie serait autorisée à construire des ouvrages de défense maritime et d'établir des stations radio-télégraphiques dans l'île de Saseno. Elle obtiendrait le remboursement des dépenses faites pour la construction d'ouvrages d'utilité publique.

La paix avec la Turquie sera signée prochainement. Il est certain pourtant que celle-ci sera obligée de céder sur tous les points.

La Grèce reçoit la Thrace occidentale, mais le sort du territoire compris entre le Rhodope et la mer Egée n'est pas réglé.

Elle acquiert en outre l'Epire du Nord, la Macédoine orientale. Elle obtient enfin le Dodécanèse, soit Kharki, Symi, Tilos, Nisyros, Cos, Kalymnos, Leros, Patmos, Carpathos, Cassos, Astropolia, sans compter les nombreux îlots qui se rattachent aux Sporades méridionales. Ces îles sont peuplées en majorité de Grecs, sauf Cos et Rhodes qui, sur 45 000 habitants comptent 37 800 Grecs, 4800 musulmans et 2400 Juifs. Ces terres d'une superficie totale de 2600 kilomètres carrés avec 118 000 habitants ont une certaine importance au point de vue stratégique, à proximité du littoral de l'Anatolie peuplée de Grecs. L'Italie n'abandonnera Rhodes qu'elle détient encore que quand la Grande-Bretagne aura rétrocédé l'île de Chypre à la Grèce. Un accord récent prévoit pour Rhodes un plébiscite dans un délai de quinze ans.

Imbros, Lemnos, Ténédos, Mytilène, Samos, Nikaria et Chio complètent le cercle des îles grecques. Malgré cette notable augmentation de territoire, 2 000 000 d'Hellènes restent encore soumis à une domination étrangère.

En Asie, la Turquie doit donner à la Grèce Smyrne, avec

un territoire qui va du golfe d''Adramite à celui d'Ephèse.

Les Dardanelles, le Bosphore et la mer de Marmara seront régis par une convention spéciale. La navigation sera libre pour les marines, militaires ou marchandes, de tous les Etats, en temps de guerre comme en temps de paix. Une Commission internationale, appuyée sur une force armée, veillera à ce que cette liberté ne reste pas lettre morte. On démantèlera, dans la zone qui les entoure, toutes les fortifications qui y existent actuellement.

Le dépècement de l'ancien empire turc s'opère sur une grande échelle. De nouveaux Etats sont créés : tels l'Hedjaz et l'Arménie. Le premier est chargé d'assurer le libre accès de Médine et de la Mecque aux musulmans de tous les pays. La Syrie et la Mésopotamie sont reconnues provisoirement comme Etats indépendants, placés sous la tutelle de la France et de l'Angleterre, cette dernière assumant aussi le protectorat de la Palestine. La France a abandonné les droits anciens qu'elle possédait sur cette contrée où elle assumait, privilège envié, la protection des Lieux Saints. A la veille de la guerre, les écoles françaises de Palestine comptaient dix mille enfants de toute langue et de toute religion, depuis les filles du gouverneur ottoman de Jérusalem jusqu'à celles du directeur des écoles de l'Alliance israélite. L'Institut biblique des Dominicains de Jérusalem jouissait d'une réputation universelle. De longue date les Trappistes ont défriché de vastes terrains incultes. La France a construit et exploité la ligne de Jaffa à Jérusalem. Mais l'Angleterre désire couvrir son empire hindou et pour cela la possession de tout l'avant-pays de l'Egypte à la Palestine, à la Mésopotamie et à la Perse, lui paraît indispensable. Au début, les fonctionnaires supérieurs seront des Anglais Un Conseil connaîtra du budget et des ordonnances. On créera des banques de crédit ; on construira des routes, des chemins de fer, un réseau de télégraphes et de téléphone ; on établira un plan de reboisement, des hôpitaux modèles. Les Juifs auront des facilités pour s'établir en Palestine : ils jouiront des mêmes droits que les musulmans et les chrétiens. Cette organisation sera contrôlée par la Société des nations.

Il est peu probable que les Juifs du monde entier émigrent en masse en Palestine. Même des Juifs combattent cette

idée. Le sionisme a du plomb dans l'aile. Il faut des paysans à ce pays où l'agriculture demande des bras plutôt que de petits boutiquiers d'Ukraine ou de Galicie qui, pour la plupart, ne connaissent de la terre que les hypothèques. Un danger réel pour les Juifs du monde entier, c'est que la constitution d'un Etat juif tendrait à les faire reconnaître comme des étrangers dans les Etats où ils sont fixés depuis des siècles.

D'un autre côté, les Syriens, tant chrétiens que musulmans, sont unanimes à ne pas vouloir d'une immigration factice de Juifs, qui finiraient par les opprimer ou, à tout le moins, qui tendrait à les faire considérer comme des étrangers dans leur propre pays.

Un Etat de Kurdistan est également prévu. La Turquie renonce également à tous droits sur l'Egypte. Elle reconnaît le protectorat de l'Angleterre sur ce pays.

La France reçoit un mandat en *Syrie*. Depuis des siècles, déjà au temps de Rome, les marchands syriens visitaient les Gaules où ils établirent de véritables colonies commerciales. Les invasions barbares n'interrompirent pas même ces relations. Entre moines d'Occident et anachorètes d'Orient les marchands syriens servaient parfois d'intermédiaires. Puis vint la conquête arabe qui fit peser un joug terrible sur les chrétiens de Syrie. Ils recherchèrent la protection de Charlemagne. Mais, à la veille des Croisades, il n'y avait plus en Occident de prince assez puissant pour exercer les droits conférés à Charlemagne par le calife ; toutefois le souvenir de ces relations ne se perdit jamais ; la tradition se maintint vivace jusqu'à nos jours.

En Mésopotamie l'Angleterre éprouve des déboires du fait qu'elle n'a pas assez recours à des fonctionnaires indigènes. Les Arabes ne veulent pas changer de maîtres, mais être libres. Le *Times* suggère l'idée d'établir ici un Dominion *brun* comme il y a des Dominions *blancs*. Et, dit-il, si le pétrole de la Mésopotamie nous est nécessaire, achetons-le. Si les Arabes sont disposés à verser leur sang pour être libres, ils verseront encore plus volontiers leur huile minérale. Déjà en 1913 l'Angleterre avait obtenu la concession de tous les gisements pétrolifères connus ou à connaître de Mossoul, Bagdad et Bassora. La France obtiendra de l'Angleterre le 25 % de l'exploi-

tation ou de la production du pétrole suivant le mode qui sera institué.

La Turquie perd toute influence dans l'Afrique du Nord non seulement par la reconnaissance du protectorat de l'Angleterre en Egypte et au Soudan, mais aussi par celle de la France au Maroc et en Tunisie. Constantinople est laissée à la Turquie, dont le principal domaine s'étendrait en Asie Mineure, avec les vilayets de Brousse, Angora, Konia et Castamouni, dont la population compte 90 % de musulmans. Mais le sultan ne sera que partiellement souverain dans les territoires qu'il conservera. On rétablit les capitulations qui rendaient impossible l'administration turque. Les revenus de l'empire: mines, régie des tabacs, forêts, etc., seront affectés au service de la dette d'avant-guerre. Toutes les ressources utilisables serviront en premier lieu à assurer l'entretien des troupes d'occupation. Une Commission financière, dans laquelle le sultan n'aura qu'un représentant avec voix consultative, surveillera la vie économique. Aucune élévation de taxe, aucun impôt nouveau, aucun changement quelconque ne pourra être appliqué sans son autorisation; elle étudiera les budgets; elle aura le droit d'en interdire la mise en vigueur, même s'ils ont été votés par le Parlement. Ces dispositions, faites surtout pour le plus grand bonheur des spéculateurs de tout acabit, risquent de provoquer de nouvelles guerres.

Il ne faut pas oublier que l'islam ne connaît pas la distinction entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel; le sultan de Constantinople est en même temps calife; privé de sa souveraineté politique, il ne serait plus calife.

La Cilicie restera à la Turquie, mais sera placée dans la zone économique de la France.

En Crimée, les Tatars désireraient obtenir leur indépendance; faute de mieux, ils se soumettraient à la protection de la Société des nations. La Crimée compte 850 000 habitants, dont 750 000 Tatars musulmans. Parmi eux vivent les Juifs Karaïtes qui, exception rare, se vouent à l'agriculture.

Les pays du Caucase se sont fragmentés en un certain nombre d'Etats dont la situation est loin d'être claire, menacés qu'ils sont par le bolchévisme. Le Conseil suprême a reconnu l'indépendance de fait de la *Géorgie*, de l'*Arménie* et de l'*Azerbeidjan*. Ces trois Etats constituent, entre la mer Noire et la

Caspienne, le flanc-garde de la route des Indes. Cette situation explique l'empressement de l'Angleterre à les reconnaître comme Etats séparés.

Le gouvernement géorgien a déclaré instruments d'échange et placé sous son contrôle les principaux articles d'exportation : manganèse, bois, tabac, soie, laine, cuivre, par suite des difficultés que présente le système monétaire. C'est ce qui a obligé de recourir au principe du troc comme base du commerce extérieur de la Géorgie, laquelle, au reste, est un pays de vastes ressources. En mai 1917, la *République du Caucase du Nord* a été créée à Wladikawkas ; elle comprend en outre le **Daghestan.**

L'Azerbeidjan, au Sud-Est du Caucase, s'étend sur une superficie égale à trois fois environ celle de la Suisse, avec un peu plus de 4000000 d'habitants, dont les trois quarts se rattachent à l'islam et parlent un dialecte turco-tatare. Ces contrées sont très riches en produits variés, tels que fer, charbon, manganèse, malachite, eaux minérales, etc.

La Perse se trouve dans une situation difficile, envahie qu'elle est par le bolchévisme. Cet Etat, reconnu comme indépendant, pourra faire partie, en qualité de membre originaire de la Société des nations. Par le traité du 9 août 1919, la Perse s'est plus ou moins placée sous le protectorat de l'Angleterre. Elle pourra choisir librement les fonctionnaires anglais qui lui conviendront. Par contrat, elle imposera les conditions qui lui sembleront les meilleures, il lui sera loisible de s'adresser à des ressortissants d'autres pays.

Le Chantoung est devenu, à la suite des derniers événements, possession japonaise. La Chine réclame la rétrocession de cette province, pays d'origine de Confucius, riche en houille, sel, soie, etc. Mais le traité de Versailles a donné gain de cause au Japon. Des pourparlers se sont engagés ces derniers temps entre la Chine et le Japon en vue du retour de ce territoire à la Chine. Elle en possédait la partie méridionale de l'île de Sakhalin ; Le Japon vient d'occuper le Nord, crainte d'un massacre des Japonais habitant ces territoires.

L'Afrique est aussi touchée par les bouleversements qu'a amenés la guerre mondiale. Ce continent a vu disparaître toutes les colonies allemandes. L'Egypte, terre d'antique civilisation, réclame son indépendance. Depuis 1882 l'Angleterre

n'a cessé d'affirmer qu'une fois l'ordre rétabli elle se retirerait de la terre des Pharaons. Vaines promesses. La guerre, à laquelle les Egyptiens ont pris une si large part, devait, pensaient-ils, les affranchir de la domination anglo-saxonne. Il n'en a rien été. De là une fermentation qui pourrait bien devenir dangereuse pour la puissance dominatrice. Après environ un demi-siècle d'intervention étrangère, l'Egypte compte encore 92 % des hommes, 99 % des femmes ne sachant ni lire ni écrire. Ce n'est pas brillant.

Les colonies allemandes pourraient être évaluées à 3 000 000 de kilomètres carrés, peuplés d'au moins 15 millions d'habitants. L'Allemagne y avait engagé au bas mot un milliard et demi de francs en capitaux. L'Etat avait créé des ports, des voies ferrées et un outillage économique perfectionné. Et tout cela est à vau l'eau.

Au Congo, il va de soi que la France rentre en possession des territoires qu'elle avait cédés à l'Allemagne en 1911. C'était l'époque où ce pays marchait à grands pas vers la constitution d'une immense Afrique équatoriale et germanique. Il a fallu déchanter.

Les colonies allemandes forment deux groupes, des types B et C, A étant réservé aux territoires de l'ancien empire turc.

Le type B comprend les colonies administrées sous le contrôle de la Société des nations, le type C indique celles qui sont incorporées aux colonies européennes voisines, notamment aux Dominions britanniques. Ces dispositions s'appliquent également aux colonies océaniennes. La France et l'Angleterre sont mandataires de la Société des nations pour le Cameroun et le Togoland. La France détient les neuf dixièmes du Cameroun. La Grande-Bretagne administre une bande en bordure de la Nigeria et l'Est africain allemand. Au Togo, la France entre pour les deux tiers, la Grande-Bretagne pour un peu moins d'un tiers.

En date du 12 septembre 1919, l'assemblée législative de l'Union sud africaine a accepté l'administration du Sud-Ouest africain allemand.

Au Cameroun la France s'est installée au port bien outillé de Douala, l'un des meilleurs de la côte de Guinée. L'Angleterre n'a demandé que de simples rectifications de frontières sur le golfe de Guinée ; elle arrive à détenir la presque totalité

du bassin de la Volta. Au Nord, Yola est en quelque sorte désenclavé. Au Sud du Tchad, la Grande-Bretagne rend au sultan du Bornou, son protégé, les territoires qui relevaient précédemment de son autorité. Par l'accession du Togo, la France double la largeur de l'étroit corridor du Dahomey et donne ainsi au riche pays du Massi une communication directe avec la mer par territoire relevant de son autorité.

Au Libéria, l'Allemagne disposait d'une sorte d'escale sur la route de ses colonies de Guinée. Tous les traités conclus avec cet Etat sont considérés comme caducs. Les Etats-Unis exerceront un contrôle unique sur ce pays.

En compensation des désastres qui la plongèrent dans une si profonde détresse, la Belgique obtient un agrandissement notable de sa colonie du Congo, soit le *Ruanda* et l'*Urundi* qu'elle administrera pour le compte de la Société des nations. Ces deux vastes contrées sont situées à l'Est des lacs Kivu et Tanganyka. Elles sont nettement séparées des autres provinces de l'Est africain allemand ainsi que de l'Uganda britannique. Le Ruanda, très riche en bétail, s'étend du Kivu au fleuve Kagara. On y rencontre du bétail sacré ; le cou des vaches est entouré d'un collier de perles ; les cornes sont polies, les sabots sont cirés. Objet de soins spéciaux, elles sont constamment bouchonnées et enduites de beurre. Ces bêtes ne peuvent faire l'objet d'aucun trafic. Les deux provinces ont des productions variées : patates douces, pois, haricots, manioc, sorgho, bananes. On y cultive en outre le caféier, le sizal, le riz.

Par un accord signé avec l'Angleterre au mois de juin 1920, la Belgique, obtient des facilités de communication avec l'Océan indien, basées sur les principes suivants : liberté du transit avec exonération de tous droits, traitement national sur les voies de communication à travers le protectorat de l'Est africain, facilités pour l'utilisation de la grande ligne par Dar es Salam et Kigoma, de manière que les marchandises venant du Congo belge par le Tanganyka pourront être embarquées sur wagons belges et traverser l'Est africain pour atteindre l'Océan indien, où elles seront embarquées à bord de navires belges. De son côté, grâce à la cession d'une petite bande de 30 kilomètres environ de largeur laissée à l'Angleterre, dans le Ruanda et l'Urundi, celle-ci réalisera un rêve

caressé depuis longtemps, la jonction de l'Afrique du Sud à l'Egypte. C'est le méridien anglo-saxon s'opposant au parallèle allemand ou même français de Fachoda. Sur une distance de 7000 kilomètres la locomotive ne quittera pas le sol anglais.

On n'a presque pas modifié les actes de Berlin et de Bruxelles. Les règles concernant l'abolition de l'esclavage et le respect, de la liberté économique dans le bassin du Congo ont été mieux précisés. La limite de 10 % imposée aux tarifs douaniers tombe. Les administrations locales peuvent, à leur gré, élever les droits pour les besoins de leur budget à condition de maintenir scrupuleusement la balance égale à l'importation comme à l'exportation.

Le Portugal, qui prit part à la guerre afin de sauver son domaine colonial menacé par l'appétit germanique, reçoit le petit territoire de *Kionga*, à l'embouchure de la Rovouma.

L'Angleterre annexe à la couronne le protectorat de l'Est africain tout entier, sauf le Zanzibar, avec le territoire côtier qui fait partie des Dominions du sultan de Zanzibar, sous le nom de colonie Kenya. On organisera aussi le protectorat de Kenya, qui sera formé des dominions continentaux du sultan de Zanzibar.

Le Maroc relève désormais, sans contestation possible, de la France. Les traités antérieurs sont abrogés. L'introduction des marchandises allemandes sera réglée par le gouvernement chérifien seul. Par contre, les produits marocains bénéficieront en Allemagne du traitement accordé aux marchandises françaises ; les mêmes conditions sont imposées à l'Autriche. La France garantit, par contre, la liberté commerciale. A Tanger, le sultan resterait souverain sous le protectorat français. Il a aussi été question en France de demander à l'Espagne de placer la zone d'influence qui lui est réservée sous l'autorité du sultan et par conséquent de la France. Pour l'Espagne, le morceau de Maroc qui relève de son autorité constitue surtout une satisfaction d'amour-propre.

La pacification du Maroc avance à grands pas. Il ne reste d'insoumis que deux îlots dans le Grand Atlas, le moyen Atlas en entier et les cantons en bordure de la zone nord du Maroc espagnol.

En Afrique, l'Italie a de vastes ambitions. Pourra-t-elle les réaliser ? C'est une autre question. En vertu du traité de Lon-

dres du 26 avril 1916 qui prévoyait que si la France et l'Angleterre ajoutaient à leur domaine colonial africain des territoires aux dépens de l'Allemagne, ces deux puissances reconnaissaient à l'Italie le droit de demander des compensations équitables, notamment sous forme de régularisation en sa faveur des frontières italiennes des colonies d'Erythrée, de Somalie et de Libye avec les colonies voisines de France et de Grande-Bretagne. Se fondant sur ces dispositions, les milieux coloniaux estiment que l'Italie doit réclamer : 1° En Tripolitaine et en Cyrénaïque tout l'arrière-pays jusqu'au Tchad, comprenant au Sud le Tibesti et le Borkou français, à l'Est, les oasis de Djaraboub et de Koufra, centre de l'influence sénoussiste. 2° Sur la mer Rouge et l'océan Indien toute la Somalie française (Djibouti) et britannique, de manière à créer un domaine colonial continu, auquel s'ajouterait au Nord Kassala, détaché du Soudan égyptien, au Sud, le Joubaland, détaché de l'Afrique orientale britannique. L'Abyssinie serait ainsi enveloppée de trois côtés par l'Italie. 3° Sur la rive orientale de la mer Rouge en face de l'Erythrée, l'Yémen avec les îles Farsan. 4° Abrogation de la convention à trois de 1906 par laquelle la France, la Grande-Bretagne et l'Italie équilibraient leurs ambitions en Abyssinie et la reconnaissance à l'Italie du droit exclusif de pénétration économique en Abyssinie. Ces demandes ont paru exagérées. La France refuse de céder Djibouti où elle a construit le seul chemin de fer de cette région sur Addis-Abeba ; de plus cette colonie est sur la route de l'Indo-Chine et de Madagascar. L'Angleterre refuse également la cession de sa Somalie avec les ports de Zeila de et Berbera d'où elle pourrait aussi se relier un jour à l'Abyssinie. En revanche, la France cède un territoire (oasis de l'El Barakat et de Feut) limité par un arc de cercle qui permettra aux Italiens d'établir des relations directes, sans passer par territoire français, entre les oasis de Ghadamès, de Rhat et de Tummo, cette dernière au Sud du Fezzan. L'Angleterre abandonne l'oasis de Djaraboub, l'une des métropoles des Sénoussis.

L'Italie désirerait pousser sa frontière jusqu'à l'Atbara. Mais, déclare l'Angleterre, l'Atbara n'étant pas navigable, l'Italie n'a aucun intérêt à atteindre ce cours d'eau. Kassala est la résidence d'un cheik religieux dont l'influence est très

grande au Soudan, l'Angleterre tient à l'avoir dans la main. Si l'Angleterre refuse de céder le Joubaland, l'une des portes de l'Abyssinie, elle cède, en revanche, sur la rive droite du Djouba, un territoire de 81 000 kilomètres carrés, deux fois la Suisse. L'Italie obtient ainsi, sur l'océan Indien, le port de Kismayou.

La France s'engage aussi à fournir au moins 600 000 tonnes de phosphates pour les besoins de l'agriculture italienne. L'Italie n'a aucune chance de rien obtenir sur la côte orientale de la mer Rouge. Toujours la sécurité de la route des Indes. En résumé, l'Afrique se partage entre deux vastes empires : français à l'Ouest, anglais à l'Est. Peut-être fera-t-on disparaître quelques enclaves par échange des colonies anglaises de la Guinée et de la Sénégambie contre les comptoirs de l'Inde. Six puissances y ont accès : la France, l'Angleterre, l'Italie, la Belgique, l'Espagne et le Portugal, au lieu de huit (l'Allemagne et la Turquie retranchées).

En Océanie. — La répartition des anciennes colonies allemandes s'est faite de la manière suivante : à l'Angleterre l'île *Naura ;* à l'Australie, *la partie allemande de la Nouvelle Guinée, l'archipel Bismarck, la partie sud des Carolines* et quelques-unes des *Marshall.* A la Nouvelle Zélande, les Samoa allemandes.

Au Japon, partie des Mariannes, les îles nord des Carolines et des Marshall. Toutefois le Japon fait quelques réserves à cette répartition. Il craint que sous un Dominion britannique il puisse y avoir prohibition des immigrants japonais, à cause des lois qui interdisent l'immigration du Japon.

Dans les Marshall de gros négociants japonais développent la culture du cocotier.

Au moment où la guerre éclata, les Nouvelles Hébrides étaient l'objet de l'examen d'une commission franco-anglaise chargée de définir leur statut. Les représentants des intérêts français ont adressé au gouvernement de leur pays le vœu que, vu la forte prédominance de la population, des intérêts commerciaux et du voisinage de la Nouvelle Calédonie dont elles sont une dépendance géographique ; il y aurait lieu, pour la France, de revendiquer, ces îles d'autant plus que les colonies allemandes du Pacifique au Sud de l'Equateur, ont été incorporées à l'Empire britannique, la Nouvelle-Guinée,

l'archipel Bismark et les Salomon allemandes ont été attribuées à l'Australie.

Signalons enfin le fait que la ville de *Gamberra*, entre Sydney et Melbourne, a été choisie comme capitale de l'Australie. En juin 1920, le Prince de Galles a posé la première pierre du Capitole.

Nous voici arrivé au terme de cette Revue. Bien des incertitudes existent encore. La guerre mondiale a été si violente et si prolongée, tant de problèmes ont été soulevés qu'on ne saurait s'étonner du vague qui règne encore dans le domaine de la géographie politique, économique et sociale. L'an prochain, nous aurons sans doute l'occasion de revenir sur certains points que nous n'avons pu qu'effleurer et de préciser mieux certaines données encore bien confuses à l'heure présente.

La probité, non moins que la reconnaissance, nous oblige à citer ici nos principales sources : la *Gazette de Lausanne*, le *Journal de Genève*, la *Suisse Libérale*, les *Annales de Géographie*, la *Bibliothèque Universelle*, la *Nature*, l'*Afrique française*, d'autres encore, nous ont fourni d'utiles renseignements.

C. Knapp,

Professeur à l'Université de Neuchâtel.

Enfance abandonnée et jeunes délinquants.

I. Coup d'œil rétrospectif.

En 1892, l'ancien conseiller d'Etat genevois Alexandre Gavard fit paraître une brochure intitulée : *L'enfance abandonnée et les moyens de la protéger*. Il y disait entre autres, après une courte statistique des détenus d'un certain nombre de pénitenciers et de prisons de la Suisse et des causes de leur condamnation : « Les juristes ont reconnu la responsabilité de la société humaine, de l'Etat, vis-à-vis de ces malheureux qui ont succombé aux lois funestes de l'atavisme. Quels grands devoirs nous imposent ces faits et combien de chances de succès nous offre une prophylaxie sérieuse et sévère ! Sur ce point tous les spécialistes partagent la même conviction.

» Non, certes, les enfants des ivrognes, des dépravés, des morphinomanes ne naissent pas tout bons et beaucoup d'entre eux sont les innocentes victimes des passions hideuses qui fermentent dans les grandes agglomérations humaines. Ils subissent la loi mystérieuse et fatale de la dégénérescence ; l'équilibre des forces de la conscience est rompu en eux au profit de l'impulsion instinctive et brutale.

» Ces victimes, dont la faiblesse physique faisait d'abord des êtres inoffensifs, seront demain des ennemis redoutables. Il faut prendre garde ! A la première agression, ne manquez pas, vous, autorités responsables, de les appréhender et de les mettre hors d'état de nuire, en vertu de cette belle maxime qu'il vaut mieux prévenir que réprimer. La prophylaxie matérielle et morale est un des attributs nécessaires de la Providence collective. »

Après un coup d'œil historique sur la question, il passait en revue la protection de l'enfance abandonnée dans les principaux pays de l'Europe, aux Etats-Unis et dans les colonies océaniennes, ensuite dans les différents cantons suisses.

Une dissertation présentée en 1907, à la Faculté de droit de l'Université de Lausanne, par M. Edgar Junod, candidat à la licence, constitue aujourd'hui encore un document d'une très haute valeur statistique et juridique ; il se terminait par les conclusions ci-après :

« *A*. La famille est la pierre angulaire, la base de la société. Il importe par conséquent de la respecter et de la protéger par tous les moyens possibles.

» Toutefois, nous avons vu que l'accroissement énorme de la criminalité infantile depuis un certain nombre d'années a pour cause principale la désorganisation de la famille, désorganisation due elle-même, en partie tout au moins, aux nécessités de la vie sociale moderne. Du jour où la mère s'est trouvée dans l'obligation d'abandonner son rôle de ménagère et d'éducatrice, la famille s'est désagrégée et l'enfant s'est trouvé sans défense.

» La société a par conséquent le droit et le devoir d'intervenir quand les parents sont incapables d'élever leur enfant, quand l'état d'abandon moral dans lequel ils le laissent, volontairement ou non, risque d'avoir pour lui, comme pour la société, des conséquences désastreuses.

. . . .

» Mais, en prenant la place de la famille, la société en assume la responsabilité. Elle contracte vis-à-vis de son pupille deux obligations d'un caractère différent ; l'une, positive : l'élever ; l'autre, négative : éviter de le rendre à la vie libre pire qu'il n'était au moment où elle l'a retiré des mains de sa famille.

» Il importe, toutes les fois qu'un enfant est moralement abandonné par suite de l'« incapacité » (volontaire ou involontaire) de ses parents, de leur négligence ou de leur perversion, de le soustraire à l'influence néfaste de sa famille, et de le confier :

1° A une famille saine et honnête, s'il est encore en bas âge ;

2° A une école de réforme ayant un effectif limité et dirigée par un personnel de choix si l'enfant moralement abandonné est trop avancé en âge pour que la seule influence de la famille suffise à le corriger de ses penchants vicieux ou de ses défauts.

» Nous possédons en Suisse des écoles de réforme excellentes et que bien des criminalistes étrangers nous envient. Il convient d'en augmenter le nombre et d'encourager l'initia-

tive privée à créer, elle aussi, de nouveaux établissements.

» *B*. C'est seulement par de sages mesures de prévention qu'on parviendra à enrayer les progrès de la criminalité infantile.

» Toutefois, quelque bonne que soit la législation préventive et protectrice de l'enfance, il ne faut pas se dissimuler qu'elle ne sera pas toujours sagement appliquée. Il est par conséquent certain qu'un nombre trop considérable d'enfants moralement abandonnés échapperont aux bienfaits des mesures de protection édictées par la loi et que la chute sera accomplie quand la société se décidera à intervenir pour se protéger contre les atteintes d'un mal qu'elle n'aura pas su empêcher de se développer.

» Si donc il est trop tard pour prévenir le mal, la société doit tout au moins chercher, lorsqu'il est déclaré, à lui trouver un remède qui ne soit pas un poison. En passant en revue la législation pénale concernant l'enfant dans les principaux pays de l'Europe, on arrive à devoir déclarer que dans la plupart d'entre eux une refonte complète de cette législation s'impose.

» Il importe avant tout :

1° De partager la vie humaine en deux périodes au point de vue de la loi pénale : la minorité jusqu'à dix huit ans (éventuellement jusqu'à vingt ans) ; la majorité à partir de dix-huit ans ;

2° De procéder à l'égard des mineurs par voie d'éducation ; à l'égard des majeurs par voie de répression ;

3° De supprimer complètement à l'égard du mineur la question du discernement et de la remplacer par celle-ci :

a) Quel genre de mesures convient-il de prendre en faveur du mineur, dans son intérêt et dans celui de la société ?

b) A quel régime faut-il le soumettre ?

» Afin de pouvoir résoudre ces deux questions dans les meilleures conditions de succès possible, il convient de créer des établissements spéciaux, dits établissements « d'observation », où seront internés pendant un temps plus ou moins long, mais ne pouvant toutefois dépasser un maximum prévu par la loi, tous les enfants qui ont besoin de la sollicitude de l'Etat.

» En ce qui concerne le régime applicable, la mesure ordonnée par l'autorité compétente doit avoir pour objet d'assurer

le relèvement de l'enfant par une tutelle effective, hospitalière et éducative. L'enfant délinquant sera donc placé, suivant le cas :

a) Dans une école de réforme si l'observation dont il a été l'objet démontre que le jeune coupable n'est pas foncièrement vicieux ou perverti ;

b) Dans un « établissement correctionnel » si, en raison de son âge et de son état avancé de perversion, il apparaît comme nécessaire de le soumettre à un régime spécial, à la fois plus rigoureux et plus sévère que celui des écoles de réforme ordinaires.

» Enfin il est de la plus haute importance que l'adolescent, rendu à la vie libre, soit surveillé, protégé, patronné pour empêcher que les influences délétères auxquelles la société s'est vue contrainte de le soustraire ne se fassent sentir de nouveau sur lui et ne viennent détruire le fruit de tant d'efforts patients et dévoués. »

II. Renseignements concernant quelques établissements ou institutions pour le relèvement de l'enfance.

1. Ecole de Réforme des Croisettes

D'après les comptes rendus annuels du Département de Justice et Police

Années	Nombre d'élèves				Direction prise par les élèves sortis							Libérations conditionnelles
	Au 1er janvier	Entrés pend. l'année	Sortis pend. l'année	Au 31 décembre	Rentrés dans leur famille	Placés en apprentissage	Placés comme petits domest. ou en Suisse allemande	Remis au canton d'origine	Remis au pays d'origine	Transférés d. un établis. similaire	Evadés n. réintégrés	
1910	44	34	39	39	12	4	17	4	—	—	2	12
1911	39	43	38	44	10	6	13	6	2	—	–	14
1912	44	56	52	48	17	7	12	7	4	1	4	10
1913	48	48	48	48	11	8	12	7	1	5	1	12
1914	48	39	48	39	15	6	15	6	2	2	—	13
1915	39	62	46	55	11	9	1	6	5	4	2	10
1916	55	72	69	58	15	13	11	13	2	4	–	18
1917	58	49	58	49	7	19	4	12	3	3	1	19
1918	49	50	47	52	12	14	7	3	1	4	1	19
1919	52	46	50	48	30	1	8	6	—	2	3	19

Classification des élèves d'après la nature du délit ayant donné lieu à leur condamnation :

	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919
a) Vagabondage, maraudage, école buissonnière, vol, escroquerie, faux et usage de faux, etc.	33	35	48	42	22	46	63	43	44	43
b) Outrage aux mœurs.	—	3	3	1	2	3	2	1	1	1
c) Menaces et voies de fait.	—	1	—	3	11	11	—	1	—	—
d) Incendie et tentatives d'incendie.	1	—	3	—	2	—	3	—	—	—
e) Réintégrés.	—	4	2	2	2	2	4	4	5	2

D'après leur nationalité, les 46 élèves amenés à l'Ecole de Réforme en 1919, se répartissent comme suit : Vaudois 29, Bernois 4, Neuchâtelois 4, Genevois 1, Lucernois 1, Fribourgeois 1, Italiens 2, Français 2, Roumain 1, Américain du Sud 1.

On rencontre aux Croisettes des élèves de toutes les classes d'âge depuis la huitième jusqu'à la dix-neuvième année. Aussi la remarque ci-après, en ce qui concerne la marche de l'école, confiée à un seul instituteur, est-elle encore vraie aujourd'hui ?

« L'enseignement à ces 13 classes d'âge est certainement compliqué ; il comprend les trois degrés de l'école primaire : les élèves du degré inférieur vont à l'école le matin et l'après-midi ; dans l'une de ces écoles ils se rencontrent avec leurs camarades du degré moyen et dans l'autre avec ceux du degré supérieur. La tâche de l'instituteur est grande et particulièrement difficile lorsque les degrés inférieur et supérieur sont réunis, vu la manière différente dont ils doivent être instruits. Si le nombre des élèves qui est actuellement de 16, devait continuer à dépasser la dizaine, il faudra peut-être donner un aide à l'instituteur pour cette classe. »

(Compte rendu de 1912.)

2. Ecole de Réforme de Moudon

Années	Nombre d'élèves				Situation nouvelle des élèves sorties :						
	Au 1er janvier	Entrées p. l'année	Sorties p. l'année	Au 31 décembre	Remises à leurs parents ou tuteur	Placées par tuteur ou Commune	Remises à comité de patronage	Réclamées par autres cantons	Transférées dans un autre établissem.	Parties à l'étranger	A Cery, Hôpital, ou décédées
1911	17	13	10	20	3	2	3	1	—	—	1
1912	20	21	19	18	11	4	2	2	1	1	—
1913	18	17	14	20	4	3	2	1	1	3	—
1914	20	22	15	28	3	2	3	1	4	—	—
1915	28	10	13	25	1	3	2	1	2	—	4
1916	25	14	13	26	4	1	—	4	—	—	4
1917	26	17	17	26	4	3	2	5	1	1	1
1918	26	11	11	26	5	5	—	—	—	—	1
1919	26	16	15	27	6	3	2	1	—	1	2

« La patience du personnel, dit le compte rendu de 1919, est souvent mise à une rude épreuve par certaines élèves que des habitudes de vagabondage, de paresse et d'autres vices, rendent réfractaires au moindre effort demandé, surtout dans les premiers temps de leur séjour à l'Ecole. » Cependant il est dit un peu plus loin :

« D'une manière générale, la conduite des élèves n'a pas nécessité de répressions spéciales, malgré que les défauts habituels de paresse, malpropreté, mensonge et vol, se fassent souvent remarquer. »

3. Service vaudois de l'Enfance malheureuse et abandonnée

Extrait des rapports du Département cantonal de l'Intérieur

Années	Protégés au 31 décembre	Admis pendant l'année	Sortis durant l'année				
			Décédés	Devenus majeurs	Rendus à leurs parents	Radiés aut. mot.	Total
1910	1493	198	7	89	14	3	113
1911	1525	161	9	91	17	12	129
1912	1592	205	7	106	9	16	138
1913	1620	140	6	88	6	12	112
1914	1538	114	1	133	—	12	146
1915	1601	132	4	102	—	13	119
1916	1618	125	8	87	—	13	108
1917	1583	117	3	135	—	14	152
1918	1547	106	9	114	—	19	142

Durant la période de 1890 à 1917, le nombre des protégés placés en apprentissage s'est élevé au chiffre total de 649. En 1918, le nombre des apprentis était de 48, soit 26 jeunes gens et 22 jeunes filles.

Tous les pupilles du Service de l'Enfance malheureuse et abandonnée sont affiliés aux Assurances cantonales pour la vieillesse (Retraites populaires) et les maladies infantiles.

Ainsi que l'on peut s'en rendre compte, le chiffre des protégés a fort peu varié durant la période de 1910 à 1918. L'autorité, dont cette institution de l'Enfance abandonnée dépend, se rend pourtant compte que l'œuvre d'assistance des enfants moralement et matériellement délaissés est susceptible de faire encore davantage sentir son influence. La citation que voici l'indique nettement :

« Bien souvent les organes chargés de signaler au Département de l'Intérieur la situation malheureuse d'enfants souffrant d'abus d'autorité, de négligence grave ou subissant déjà l'influence néfaste de leurs parents, ont trop attendu pour demander la déchéance de ces derniers de leurs droits à la puissance paternelle.

» Plus l'enfant est jeune, plus il est facile de lui inculquer de bons principes. C'est pourquoi il serait à désirer que dans chaque cas l'enfant soit soustrait, aussitôt que possible, à l'influence dangereuse des parents incapables de l'élever et d'en faire un bon citoyen. Ne craignons donc pas de saisir l'autorité compétente de tous les cas pouvant intéresser l'Institution cantonale en faveur de l'enfance. »

(Compte rendu de 1918.)

4. Colonie de Serix près d'Oron.

Le 23 avril 1862, les sociétés d'Utilité publique de la Suisse romande, réunies à Lausanne, entendirent lecture d'un rapport de M. A. Le Cointe, de Genève, concernant la création d'un établissement spécial pour les enfants vicieux dans la Suisse romande. Ce fut l'origine de la Colonie agricole et professionnelle pour garçons, qui fut inaugurée dans le domaine de Serix près Oron, en 1863.

En 1913, le rapport commémoratif du cinquantenaire pouvait dire : « L'institution poursuit sa marche ordinaire. Directeur et employés sont à leur devoir ; les élèves fréquentent les classes, travaillent aux ateliers, s'aident aux cultures, aux

soins du domaine et à la rentrée successive des dernières récoltes. Les uns aiment le bétail et secondent aux écuries le maître-valet; d'autres fendent le bois, battent le blé; les plus faibles épluchent les légumes, etc., tous étant occupés selon leurs forces et autant que possible selon leurs aptitudes. C'est un spectacle réconfortant que cette activité variée, paisible, en pleine campagne, loin du bruit et hors des villes, à la lisière d'une forêt hospitalière. »

Pendant la période de 1863 à 1913, la colonie de Serix a reçu 934 garçons âgés de 7 à 16 ans, soit :

302 Genevois, 261 Vaudois, 182 Neuchâtelois, 102 Suisses d'autres cantons, 54 Français, 33 de diverses nationalités.

Une enquête faite tous les cinq ans a eu pour but de faire connaître les résultats obtenus ensuite du séjour à la colonie. Elle devait atteindre les élèves sortis depuis un an au moins et depuis six ans au plus. Les anciens élèves ont été ainsi classés en cinq catégories avec les notes :

5: Elèves ayant atteint une position sociale que l'on ne pouvait prévoir ni espérer et qui se conduisent très bien;

4: Ceux qui se sont établis, subviennent à leur entretien, soutiennent leur famille ou dont l'apprentissage est satisfaisant;

3: Ceux qui subviennent à leur entretien, mais n'envoient rien à leurs parents, changent souvent de place, ont du reste bonne conduite;

2 et 1: Ceux qui ont rompu leur apprentissage à plusieurs reprises, sont à la charge de leurs parents, vagabondent, ont dû être expatriés, ont subi des condamnations, bref, se conduisent mal ou très mal.

Sept enquêtes ont été faites de 1877 à 1909 et ont atteint 711 anciens élèves.

Les questionnaires ont pu être complètement remplis pour 634, sur lesquels 438 (69 %) ont été classés dans les notes 5, 4 et 3, et 196 (31 %) dans les notes 2 et 1.

Au point de vue de l'origine, les résultats sont les suivants :

Nationalité	Total	Notes 5, 4 ou 3	%	Notes 2 ou 1	%
Genevois	221	154	67,7	67	30,3
Vaudois	159	105	66	54	34
Neuchâtelois	130	91	70	39	30
Confédérés	69	48	69,6	21	30,4
Français	34	27	79,4	7	20,6

A leur sortie, bien des élèves ont continué le travail sur bois et sur fer, dont ils avaient pris l'habitude à la Colonie, et d'autres, assez nombreux aussi, en sont demeurés aux travaux agricoles, plutôt que de se diriger du côté de la ville et de ses occupations.

5. La Solidarité.

Association vaudoise en faveur de l'Enfance malheureuse.

Années	Nombre des memb.	Enfants protégés	Apprentis	Familles recev. un subside régulier	Total de la dépense annuelle
					Fr.
1882	198	—	—	3	665 15
1890	710	98	—	20	20 814 80
1900	960	132	—	30	24 921 15
1910	1050	154	12	59	41 715 —
1919	1050	295	16	25	81 000 —

III. **Principaux types d'enfants vicieux.**

Dans un article de la *Revue pédagogique* de novembre 1917, ainsi que dans son important ouvrage paru cette année : *La médecine légale infantile,* publié en collaboration avec M. H. Rollet, juge au Tribunal de la Seine, M. le Dr André Collin parle des principaux cas de morbidité psychologique chez les écoliers. Il rappelle cette conclusion formulée par un auteur : « Il est impossible de séparer, théoriquement et pratiquement, les écoliers anormaux des délinquants juvéniles ; ceux-ci se recrutent parmi ceux-là. »

Les principaux types d'insuffisants scolaires sont :

a) Les *intermittents* chez lesquels existent des troubles pathologiques, un déséquilibre physiologique, et dont un traitement approprié, sous la surveillance d'un médecin, pourra avoir raison.

b) Les *déficients* ou *débiles intellectuels,* qui se font remarquer par leur incapacité de réfléchir, leur inattention ou leur tendance à donner de la valeur à des choses insignifiantes (puérilisme).

c) Les *pervers,* qui sont des esprits faussés, des imaginations déréglées, des êtres entraînés par des penchants bas et dépravés.

L'éminent praticien déclare à propos des diverses anomalies qui peuvent se présenter :

« Il appartient au médecin de faire tous ses efforts pour amener à l'école des enfants en bon état de santé ; il appartient au maître de savoir reconnaître parmi ses élèves ceux qui peuvent être malades et chez qui la maladie est responsable de leur inaptitude temporaire ou habituelle.

» La collaboration du médecin et du professeur doit exister constamment, elle sera fructueuse. Tout *insuffisant scolaire* est un malade, qu'il soit porteur d'une maladie en évolution, ou bien que des tares transmises par des générations antérieures pèsent lourdement sur lui; l'action néfaste, sur la race, des grands fléaux de l'humanité, la tuberculose, la syphilis et l'alcool va en progressant. Si la thérapeutique, malgré ses magnifiques progrès, est, dans bien des cas, impuissante, il ne s'en suit pas qu'on ne doive faire appel, et le plus tôt possible, à son aide. »

Et il formule cette conclusion plus actuelle que jamais :

« Une éducation faite de brutalité et de gâteries, comme l'est si souvent l'éducation populaire, sans que les parents aient la patience de diriger loyalement et régulièrement leurs enfants, accoutume ceux-ci à faire ce qu'ils veulent, puis lorsque leurs jeux deviennent bruyants ou que les libertés qu'ils s'octroient dépassent les limites permises, une bourrade de plus ou moins grande intensité les ramène provisoirement à l'ordre. Cette correction est, dans bien des cas, le seul critérium qu'ils connaissent et, tant qu'elle n'a pas eu lieu, le fait accompli est considéré comme licite. Chez ces enfants se développent facilement des troubles du sentiment, du caractère, un amour de la liberté et du vagabondage qui rendent toute éducation et toute instruction impossibles. »

Les cas les plus graves de pathologie infantile sont ceux de *déséquilibre mental, d'hystérie, d'épilepsie, de démence.* Ils relèvent presque tous d'établissements spéciaux et par conséquent échappent à une œuvre d'éducation publique et d'intervention juridique pouvant se poursuivre pour ainsi dire jour après jour, et finissant par arriver à un résultat satisfaisant et utile pour la société.

IV. Loi sur la protection des mineurs.

Le canton de Genève en a adopté une en date du 19 octobre 1912 ; on y trouve les principes fondamentaux ci-après :

Article premier. — Pour faciliter à l'autorité tutélaire l'application des articles 283 et suivants du Code civil il est institué une *Commission officielle de protection des mineurs*, avec les attributions suivantes :

a) Elle signale à l'autorité tutélaire les cas où l'intervention de celle-ci est nécessaire pour la protection des mineurs dont le développement physique et intellectuel est compromis, ou qui sont moralement abandonnés. A cet effet elle procède à toutes enquêtes utiles et les soumet, le cas échéant, à l'autorité tutélaire avec son préavis.

b) Elle peut intenter l'action en déchéance de l'autorité paternelle.

c) Elle place dans des familles ou dans des établissements spéciaux les enfants dont l'autorité tutélaire lui confie la garde, ou dont la dite autorité remet la tutelle à son directeur ; elle veille à leur éducation et à leur instruction professionnelle.

d) Elle signale au Conseil d'Etat, en vue de leur expulsion, les parents étrangers qui tombent sous le coup des articles 283 et suivants du Code civil.

. . . .

Art. 8. — Les dépenses nécessitées par la présente loi sont couvertes :

1° Par un prélèvement à déterminer chaque année sur le 10 % attribué au canton par la Confédération pour combattre l'alcoolisme dans ses causes et dans ses effets.

2° Par le remboursement de tout ou partie des dépenses faites par les enfants, soit par les parents qui peuvent le faire, soit par les enfants eux-mêmes qui auraient acquis des biens par succession ou donation, soit par l'Etat ou la commune d'origine.

3° Par les dons et legs faits à la commission.

4° Par une allocation spéciale portée au budget cantonal annuel.

Le canton de Neuchâtel, de son côté, a promulgué la loi du

31 mai 1917 concernant la répression des délits commis par les mineurs.

Elle renferme, entre autres, les prescriptions suivantes :

Art. 3. — Lorsqu'un acte qualifié délit est commis par un mineur âgé de 10 à 18 ans, le juge d'instruction constate les faits et prend des informations précises sur l'état physique et moral du mineur, ainsi que sur son éducation. Il entend ses parents ou son tuteur et, dans tous les cas douteux, requiert un rapport médical. Il peut, pendant l'enquête, ordonner le placement du mineur. Celui-ci ne peut être arrêté préventivement que si l'intérêt de l'enquête le justifie. Dans cette éventualité, tout contact entre lui et les prévenus majeurs doit être évité.

Art. 4. — L'autorité tutélaire est saisie par un arrêt de la Chambre d'accusation. Elle statue à bref délai. Le président avertit l'inculpé de la prévention dirigée contre lui et l'interroge en vue de connaître son caractère, les circonstances et le milieu dans lesquels il a vécu, et les exemples qu'il a eus sous les yeux. Il procède ensuite en sa présence ou hors de sa présence, à l'audition de ses parents ou tuteur et peut entendre toute autre personne capable de fournir des renseignements utiles, notamment son instituteur ou son médecin. Il donne lecture des pièces dans une mesure qu'il apprécie librement. Le ministère public n'est pas représenté et le prévenu n'est pas assisté d'un défenseur. Le plaignant ne peut être entendu qu'en qualité de témoin.

Art. 13. — Tout mineur âgé de moins de 18 ans qui se livre au vagabondage, ne fréquente pas l'école à laquelle il est astreint, ou a une mauvaise conduite persistante, doit être signalé à l'autorité tutélaire par l'autorité administrative, scolaire ou judiciaire. L'autorité tutélaire pourvoit au placement de l'enfant vagabond dans une maison d'éducation disciplinaire, dans un établissement philanthropique ou dans une famille, suivant les conditions prescrites par la présente loi.

V. Action des autorités et mesure à prendre.

Si l'on voulait s'en tenir à certaines théories sur la criminalité, et croire à une fatalité contre laquelle toute volonté humaine serait impuissante, on en arriverait assez facilement

à renoncer à la lutte contre la déchéance morale dans laquelle tombent déjà de malheureux enfants.

Heureusement que les cas de relèvement sont nombreux. Et ils le seraient encore davantage si ceux-là même qui ont à se placer aux premiers rangs des défenseurs de la moralité agissaient avec plus d'énergie et plus d'ensemble.

Il ne faut pas compter, comme on le fait trop souvent, sur une intervention pour ainsi dire miraculeuse, lors même que celle-ci n'est nullement exclue.

Il y a plus de quarante ans, à la Discipline des Croisettes se trouvait un jeune délinquant qui prépara un jour une évasion avec deux de ses co-détenus. Un assassinat prémédité devait fournir les moyens de gagner la frontière. Fort heureusement que l'affaire n'alla pas loin. Les trois évadés furent réintégrés et le principal instigateur mis aux fers. Au moment de sa libération les autorités de sa commune d'origine répondirent qu'elles ne tenaient pas à entendre parler de lui. Placé par la direction de l'établissement, comme jeune domestique de campagne, il arriva à mériter l'entière confiance de la famille dans laquelle il était entré. A sa mort, survenue quelques années plus tard, il fut regretté comme s'il eût été un enfant de la maison.

La directrice de l'Ecole de réforme des jeunes filles de Moudon voit un jour une femme dans la force de l'âge entrer dans son bureau. C'est une ancienne pensionnaire qui vient lui exprimer sa reconnaissance et lui dire que les bonnes instructions reçues à l'Ecole de Moudon lui ont permis d'élever une famille de onze enfants tous désireux de bien faire.

Un soldat des compagnies de discipline d'Afrique, récalcitrant, après avoir été un enfant animé des pires dispositions, commet une action infâme et se voit condamné à mort. Mais il s'évade la veille de l'exécution.

C'est au moment de la guerre de 1870. Il se présente avec des papiers à peu près réguliers pour être incorporé dans l'armée de la Loire. Son courage et sa vaillance dans différentes affaires le portent de grade en grade jusqu'à celui de lieutenant. Plus tard, devenu capitaine, il est reconnu par un ancien brigadier des compagnies de discipline, dénoncé, passe en conseil de guerre, mais à l'unanimité, il est acquitté.

Et de tels exemples sont nombreux, sans avoir tous pris rang dans la notoriété publique.

Oui, le relèvement est possible pour ceux-là même qui sont tombés très bas, mais il faut bien se rendre compte quels sont les voies et moyens à employer pour y parvenir.

Tout enfant qui s'est rendu coupable d'un délit au sujet duquel l'autorité paternelle a perdu toute compétence, ou doit se déclarer impuissante, est *à mettre en observation immédiate.* Un médecin légiste, spécialisé, aura à s'occuper de lui afin de savoir dans quelle catégorie il y a lieu de le compter.

Voici la classification proposée par M. le Dr A. Collin :

a) L'enfant a toujours été en danger moral ;

b) L'enfant est un malade ; sa maladie est chronique et passagère ;

c) L'enfant est un insuffisant ou un anormal utilisable ;

d) L'enfant est pervers, récidiviste certain, fauteur de désordre, rebelle à toute discipline.

Un traitement approprié est à prévoir et à considérer à part pour chaque groupe.

Cette distinction n'est pas encore suffisamment établie.

On manque aussi d'un personnel vraiment préparé à cette œuvre de relèvement des enfants tombés dans le mal, et en voie de devenir un danger pour la société.

Le placement des enfants que l'Etat doit prendre sous sa protection n'est certes pas un problème facile. Mais quelques-uns pourraient être tentés de croire qu'il est résolu de la façon la plus satisfaisante, et que tout a été éprouvé à cet égard.

Il est du devoir de chacun de proclamer le grand mérite de ceux qui s'occupent, à des titres divers, des enfants abandonnés, ou ayant commis un délit. Leur action continue s'accomplit sans bruit et aboutit à des résultats encourageants.

Cependant il nous sera permis de formuler certaines considérations :

a) Le placement dans les familles offre encore à l'heure actuelle, et malgré les garanties dont on s'efforce de l'entourer, de réels inconvénients ; il n'est nullement fait pour les enfants vicieux, déjà pervertis.

b) En plaçant à la campagne des enfants que rien n'a préparés ou ne dispose aux travaux des champs, on va souvent au-devant de sérieuses désillusions.

c) Le séjour dans les écoles de réforme est généralement trop limité pour que l'on puisse arriver à une transformation durable de l'individu.

d) La question de l'apprentissage d'un métier manuel n'occupe pas une place assez grande dans le programme des œuvres de relèvement de l'enfance.

Et nous les faisons suivre des propositions ci-après :

a) Une éducation physique bien comprise, confiée à des hommes énergiques, doit avoir une place prépondérante dans l'action entreprise pour ramener au bon chemin les enfants qui s'en sont écartés.

b) La répartition de ces enfants en groupes restreints, bien organisés (petites familles) est une question dont la réalisation doit être poursuivie avec la plus grande attention et considérée comme ayant une importance primordiale.

c) La formation du personnel chargé, dans les établissements de réforme, de s'occuper des jeunes délinquants, est à envisager sous toutes ses faces avec le plus grand soin et à rendre vraiment conforme à la nature et à la gravité de la tâche; des cours spéciaux seront organisés, s'il y a lieu, et la situation de ce personnel sera mise en rapport avec ce que l'on est en droit d'attendre de lui.

Nous arrêtons là notre travail en reconnaissant combien il est insuffisant en regard de l'importance du sujet.

Une question aussi sérieuse peut difficilement être présentée en raccourci. Il faudrait pouvoir montrer ce que la France par exemple est en train de faire pour les enfants auxquels la société doit s'intéresser, pour les raisons que l'on connaît, ce que font les nombreuses institutions pour le « Sauvetage de l'Enfance ». La place dont nous disposons ne nous le permet malheureusement pas, tout au moins cette année.

Si nous avons par cette brève étude contribué à attirer l'attention des autorités scolaires et du personnel enseignant sur un point essentiel de leur responsabilité, à les engager à affirmer leur influence dans la plus grande mesure possible, par des observations de nature à constituer des fiches auxquelles il sera possible de recourir, ce sera un acheminement vers une activité dont on peut attendre des résultats certains pour les futures générations. Traquer le mal jusque dans ses retranchements, plutôt que de l'attendre et de le laisser venir à soi, est le meilleur moyen de le vaincre.

Lausanne, juillet 1920. L. Henchoz, inspecteur.



DEUXIÈME PARTIE

La Confédération et l'Ecole en 1918.

I. Ecole polytechnique fédérale. [1]

Le nombre des étudiants réguliers s'est élevé de 1859 à 2026. (Avec les auditeurs 3413.) C'est la section des ingénieurs-mécaniciens (506 au lieu de 449) et celle des ingénieurs agricoles (108 au lieu de 81) qui accusent la plus forte augmentation.

194 diplômes ont été délivrés.

59 étudiants ont reçu une bourse d'études ; ils ont touché ensemble 14 250 francs. L'obtention d'une bourse d'études entraîne la dispense des finances d'études, de laboratoire, et d'examens. — 79 étudiants ont été dispensés de la finance d'études.

Les comptes de l'école se présentent comme suit :

RECETTES

Confédération	Fr.	1 495 721
Canton de Zurich	»	16 000
Autres recettes	»	443 701
Total	Fr.	1 955 422

DÉPENSES

Mobilier	Fr.	27 398
Administration, chauffage, éclairage, moyens d'enseignement, etc.	»	931 064
Corps enseignant	»	882 571
Pension de retraite	»	67 720
Caisse de secours	»	41 653
Subsides et excursions	»	4 953
Total	Fr.	1 955 422

[1] Pour d'autres détails sur l'Ecole polytechnique et les examens fédéraux de maturité et de médecine, voir les Annuaires précédents. Nous renonçons aussi cette année, faute de place, à la publication des tableaux statistiques sur les subventions de la Confédération à nos divers établissements d'instruction et sur le nombre des écoles, des élèves et des maîtres. Les chiffres n'ont guère changé depuis l'année dernière.

II. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique.

Elle s'est réunie le 11 octobre à Lugano, sous la présidence de M. Maggini, chef du Département de l'Instruction publique du canton du Tessin. 21 membres étaient présents. M. Ador, chef du Département fédéral de l'Intérieur a dû faire excuser son absence au dernier moment. Après avoir liquidé les affaires courantes, la conférence a entendu M. le Dr ès lettres Leclerc, professeur à Berne qui, au nom du gouvernement français a exprimé le vœu que des **rapports intellectuels** plus étroits s'établissent **entre la Suisse et la France**. Par exemple, les Universités pourraient faire des échanges de professeurs, et l'on pourrait faciliter aux étudiants suisses l'accès des Universités françaises et aux jeunes français l'accès des Universités suisses. Les français viendraient volontiers en Suisse allemande pour en apprendre la langue. La France adoptera le semestre comme unité de scolarité et instituera un livret d'étudiant semblable à celui qui est en usage en Suisse. Ainsi le temps passé par un étudiant dans l'autre pays lui sera compté. Il pourrait même y avoir équivalence pour certains examens ou parties d'examens. Il serait entendu que chacun des deux pays devrait retirer de l'Union interuniversitaire des avantages équivalents et que ni l'un, ni l'autre ne songerait à rien qui puisse ressembler à un envahissement intellectuel.

La Conférence a écouté l'exposé de M. Leclerc avec un visible plaisir, mais, composée, en majorité, de représentants de cantons qui n'ont pas d'université, elle ne pouvait prendre de résolutions. Elle suggéra aux cantons universitaires l'idée de s'entendre entre eux pour donner à cette question les solutions pratiques qu'elle exige.

Le projet d'un échange de maîtres-assistants entre la Suisse et la Grande-Bretagne, présenté par la Société suisse des Néophilologues, est aussi renvoyé aux directeurs de l'instruction publique des cantons intéressés.

* * *

M. *Francesco Chiesa,* directeur du Lycée cantonal, a donné quelques détails intéressants sur l'**Ecole de culture italienne** récemment fondée au Tessin.

Cette école n'a pas la prétention d'être une Université ou même une Académie en formation. Elle pourrait plutôt être comparée à une modeste faculté des lettres. Elle a pour but : 1° de constituer, dans la ville la plus populeuse du Tessin, un centre désintéressé

d'études littéraires et artistiques qui élève l'idéal du peuple tessinois et le rende de plus en plus digne de ses libres institutions. 2° De fortifier l'intérêt croissant qui se manifeste en Suisse pour la langue et la littérature italiennes. Les cours durent un semestre. Les leçons au nombre de trois par jour, fournissent une base solide à la connaissance de la langue et de la littérature italiennes et amènent l'étudiant à s'exprimer aisément dans la langue de Dante. Il y a en outre de nombreuses conférences qui ont quelque chose de moins didactique, de plus libre, de plus littéraire.

Sont inscrits comme élèves réguliers les maîtres d'école diplômés qui possèdent suffisamment la langue italienne, les jeunes gens qui ont complètement parcouru le cycle des études secondaires, les personnes enfin qui ont subi avec succès un examen d'admission.

L'école n'a pas la prétention de rendre inutile un séjour à Florence, à Pise ou à Sienne, mais de préparer efficacement à tirer tout le profit possible d'un tel séjour.

Tous les étudiants suisses qui apprennent l'italien gagneraient beaucoup à passer un semestre ou deux à Lugano. Déjà le canton d'Argovie considère pour ses étudiants ès lettres un semestre d'études faites à l'Ecole de culture italienne comme s'il avait été accompli à l'Université de Bâle. M. Chiesa termina en demandant à la Conférence d'examiner dans quelle mesure elle pourrait encourager les futurs maîtres d'italien, à suivre les cours que leur offre le canton du Tessin.

La question est renvoyée à l'examen de la Commission pour l'éducation nationale.

* * *

La Société suisse des Institutrices, la Société suisse des Maîtresses de travaux à l'aiguille et la Société suisse des Maîtresses d'Ecoles ménagères, ont envoyé à la Conférence un exposé montrant l'importance d'une préparation de la jeune fille à ses devoirs de maîtresse de maison et demandant que **l'enseignement ménager** soit rendu obligatoire durant la ou les dernières années de la scolarité ou par le moyen de cours post-scolaire.

La Conférence, tout en reconnaissant que cette question doit être laissée à la compétence des Cantons, la recommande instamment à l'attention des autorités cantonales.

* * *

Le Comité central de la Société suisse de gymnastique a demandé à la Conférence de vouer son intérêt à **l'enseignement de la gymnastique dans les écoles secondaires supérieures** (gymnases) et exprimé les vœux suivants : 1° Que les élèves des

gymnases soient astreints jusqu'à leur maturité à deux heures au moins de gymnastique par semaine. 2° Que la note de gymnastique soit inscrite dans le diplôme de maturité. 3° Que cette note n'ait pas moins de valeur que les autres.

Ces vœux ont été renvoyés à l'étude d'une Commission qui a constaté que, sur 39 gymnases, 14 ne continuent pas les leçons de gymnastique jusqu'à la maturité. Il faudrait que la Conférence se prononce en principe pour le maintien de la gymnastique jusqu'à la dernière année du gymnase. Mais en présence de la tendance générale à diminuer le nombre des heures imposées aux élèves, il n'est pas opportun d'exiger deux heures de gymnastique. On verra ce que l'on pourra faire quand les programmes et les horaires seront revus, conformément aux propositions du Dr Barth.

Quant au 2e et au 3e vœu, la Commission les trouve décidément exagérés et en propose le rejet.

Après une longue délibération, la Conférence se déclare favorable en principe à la demande de la Société de gymnastique et recommande aux Chefs de Département d'examiner comment il pourrait y être fait droit dans chaque canton.

* * *

L'Ecole de pharmacie de Lausanne et le Département de l'Instruction publique de Genève demandent l'un et l'autre si, pour que certains étudiants ne perdent pas un semestre, les **examens de baccalauréat** ne pourraient pas se faire, partout en Suisse, au même moment, soit en juillet et en septembre.

La Conférence charge son bureau de commencer des démarches dans ce sens.

* * *

Après avoir entendu un rapport suggestif de M. le conseiller d'Etat Schöpfer, à Soleure, la Conférence a pris une résolution rappelant sa décision du 5 septembre 1881 et recommandant, pour des raisons pédagogiques et hygiéniques, le remplacement dans les écoles (manuels, leçons d'écriture) des caractères gothiques par les caractères latins.

III. La Conférence romande des Chefs de Départements de l'Instruction publique.

Elle a tenu ses assises les 5 et 6 septembre 1919, à Genève, sous la présidence de M. le conseiller d'Etat Dubuis, chef du Département de l'Instruction publique du canton de Vaud.

Elle s'est occupée d'abord du *Glossaire des patois romands;* M. le professeur Dr Louis Gauchat, rédacteur en chef, annonça

que le classement général des fiches est achevé et la « Bibliographie linguistique » prête à paraître. L'entreprise vient ainsi de franchir sa deuxième étape et entre dans sa dernière période de réalisation. Les 2435 numéros de cette Bibliographie, qui, avec leurs notices analytiques, remplissent plus de 700 pages, donnent une idée de la masse de documents à mettre en œuvre pour l'élaboration du Glossaire et feront comprendre la longueur des travaux préparatoires. L'œuvre du Glossaire vient d'obtenir du « Forschungsinstitut » de l'Université de Zurich une subvention de 6000 francs [1].

La Commission, après avoir entendu un rapport de M. E. Savary, chef de service, a décidé de s'intéresser, par des souscriptions cantonales, à la publication d'un *manuel de lecture pour les enfants arriérés et anormaux*, préparé par Mme Ballet. Le premier cahier, après avoir subi les remaniements qui ont été demandés à l'auteur, vient de sortir de presse. Le 2e et le 3e seront examinés par la Conférence.

La Commission qui a présidé à l'élaboration d'un cours de langue française pour les écoles primaires de la Suisse romande a été chargée d'étudier les *méthodes de lecture* actuellement en usage dans nos différents cantons. Elle enverra un questionnaire au Corps enseignant. On verra ensuite comment on pourra obtenir une unification de l'enseignement de la lecture en Suisse romande.

Depuis 1911, 65 candidats se sont inscrits pour les examens de *diplôme intercantonal pour l'enseignement du français à l'étranger* (degré inférieur).

19	inscriptions	provenaient	du canton de	Berne.
14	»	»	»	Vaud.
9	»	»	»	Neuchâtel.
5	»	»	»	Fribourg.
4	»	»	»	Valais.
3	»	»	»	Genève.
2	»	»	»	Tessin.
9	»	»	de l'étranger ou de la Suisse allemande.	

41 candidats ont obtenu le diplôme.

Il résulte d'une enquête, malheureusement incomplète, que le diplôme a rendu de réels services à ceux qui en ont fait usage.

De 1920 à 1922, les examens auront lieu dans le canton du Valais.

Pour remplacer MM. Jean Bonnard et François Guex, décédés,

[1] Voir rapport général du Département de l'Instruction publique de Neuchâtel.

la Conférence désigne comme experts MM. Louis Graeser, maître au Collège classique, et Paul Martin, directeur du Collège scientifique, à Lausanne.

Le diplôme du degré supérieur, qui a à peu près le même programme qu'une licence universitaire, n'a été ambitionné et conquis que par un seul candidat, un étranger, en 1914.

L'*Annuaire de l'Instruction publique* n'a donné lieu à aucune discussion.

La Conférence a constaté que le groupement des cantons de Vaud, Neuchâtel et Genève, pour l'*acquisition de certaines fournitures scolaires*, a eu d'excellents effets. Il a permis entre autres de se procurer en Suisse le matériel (en particulier le matériel froebélien), qui venait auparavant de l'étranger.

La Conférence décida enfin de hâter la revision du Manuel d'histoire suisse.

Les cantons et l'école en 1918-19.

Zurich.

L'Université a élaboré un nouveau *règlement d'admission* dans les diverses facultés.

Nous y relevons une disposition qui permet aux instituteurs primaires, porteurs du brevet cantonal, d'entrer de plein droit dans la faculté de droit et dans la faculté de philosophie (section I, lettres, et section II, sciences).

Les élèves qui sortent de l'école supérieure de commerce de Zurich ou d'une école semblable, avec le diplôme de maturité commerciale, sont admis sans autre dans la faculté de droit et des sciences sociales. Ils sont admis aussi dans la faculté de philosophie (section lettres et section sciences) moyennant certains examens complémentaires.

L'Université a adopté aussi un règlement sur les examens de brevet pour l'enseignement dans les collèges classiques et scientifiques, les écoles supérieures de commerce et les gymnases.

I. — Pour obtenir le brevet pour *l'enseignement commercial*, il faut :

a) avoir suivi les cours universitaires nécessaires pendant au moins cinq semestres ;

b) avoir travaillé pratiquement dans un bureau ou une administration pendant au moins une année ;

c) posséder une connaissance de l'allemand, du français et de l'anglais suffisante pour comprendre les ouvrages de science commerciale écrits dans l'une ou l'autre de ces trois langues.

L'examen de brevet prévoit, outre les épreuves scientifiques, tant écrites qu'orales, des épreuves pédagogiques, soit de une à trois leçons, faites dans une école de commerce, et une conférence d'une demi-heure sur un sujet donné quelques jours auparavant.

II. — Pour obtenir le brevet pour l'enseignement *des sciences et des mathématiques* dans les écoles secondaires (Mittelschulen), il faut :

a) faire preuve de connaissances suffisantes sur un groupe de branches scientifiques, parmi lesquelles une branche (mathématiques, physique, chimie, géologie, botanique, géographie, etc.) est considérée comme principale;

b) subir un examen pédagogique théorique et pratique. L'examen théorique porte sur la didactique générale. L'examen pratique consiste en deux leçons données dans le degré supérieur d'une école secondaire. Le sujet de l'une des leçons doit être pris dans le domaine de la branche principale; le choix du sujet de la seconde leçon est laissé à la liberté du candidat.

Pour être admis aux examens de brevet, il faut avoir fait au moins trois ans d'études universitaires.

III. — Examens de brevet pour l'enseignement des langues et de l'histoire dans les écoles secondaires.

Les branches sont groupées de la manière suivante :

1. Philologie classique (grec et latin avec l'histoire ancienne).
2. Histoire (avec la géographie historique).
3. Langues germaniques et romanes.

Pour être admis aux examens, les candidats doivent avoir fait huit semestres d'études universitaires. Ils doivent en outre avoir suivi pendant un semestre des cours de pédagogie générale ou de psychologie et avoir participé activement aux leçons pratiques données par les directeurs du séminaire ou les maîtres secondaires désignés à cet effet.

Dans la division des sciences, comme dans celle des lettres, outre les cours de pédagogie générale, des cours de didactique spéciale sont organisés pour chaque branche d'enseignement. Ces cours durent un semestre (à partir du 5e), à raison de deux ou trois heures par semaine. Ils comprennent des exercices pratiques faits dans des classes secondaires.

* * *

Le rapport sur les tractanda **du Synode scolaire en 1919** forme une forte brochure de 192 pages.

Le canton de Zurich est partagé en quatorze « Schulkapitel » (conseils d'arrondissement), qui ont quatre séances par an. Le principal sujet des discussions en 1918 fut la réforme de la préparation du corps enseignant dans le canton de Zurich.

Voici les principes généraux qui, après examen d'une commission et discussion approfondie, ont été admis par la presque unanimité des « chapitres ».

Pour mettre les membres du corps enseignant au niveau des exigences actuelles de leur vocation, il y a lieu de distinguer nettement leur formation scientifique de leur formation professionnelle.

La formation scientifique devrait se faire dans les écoles dites secondaires (primaires supérieures), dans les collèges et dans les gymnases jusqu'à la maturité, soit pendant 6 ½ années (de 12 ans à 18 ½ ans).

La formation professionnelle serait acquise dans une sorte d'école normale supérieure rattachée à l'Université; les études dureraient deux ans.

Pour compenser la prolongation des études, l'Etat prendrait à sa charge le payement de tous les livres et autres moyens d'enseignement et accorderait aux élèves des subsides plus élevés. Ainsi le recrutement du corps enseignant ne serait pas compromis.

La meilleure préparation des maîtres et leur plus grande maturité leur permettraient d'entrer en fonctions aussitôt après l'achèvement de leurs études. Les deux ans de stage seraient supprimés.

C'est dans le nouveau genre de collège, préconisé par M. le Dr Barth, et spécialement consacré aux « langues modernes » que le corps enseignant serait le mieux préparé. On y apprendrait les trois langues nationales.

Le programme de ces collèges comprendrait aussi les travaux manuels, l'instruction civique, l'économie nationale et la géographie économique.

L'école normale de Küssnacht et la section normale de l'Ecole supérieure de Zurich seraient transformées en collèges de langues modernes et seraient spécialement chargées de préparer à l'Université les jeunes gens et les jeunes filles qui se destineraient à l'enseignement primaire.

A l'Université la préparation professionnelle des futurs membres du corps enseignant exigerait les cours suivants: 1° Histoire de la philosophie et de la pédagogie; pédagogie générale et pédagogie sociale.

2° Psychologie théorique et expérimentale (il faudrait créer un institut de psychologie).

3° Hygiène, surtout dans ses rapports avec la croissance de l'enfant.

4° Un séminaire de psychologie et de pédagogie.

5° Didactique générale de l'enseignement primaire.

6° Didactique des branches spéciales et introduction à la pratique de l'enseignement.

7° Théorie et pratique de l'« Arbeitsprinzip ».

8° Soins corporels à donner aux enfants.

9° Lecture d'écrits pédagogiques.

10° Organisation scolaire et visite d'écoles et d'établissements d'éducation.

Les branches spéciales comme le chant, la gymnastique, le dessin et l'écriture seraient aussi enseignées méthodiquement.

Dans la discussion de ces propositions, quelques rares voix ont cependant reconnu l'utilité des écoles normales qui donnent mieux à leurs élèves le sentiment de leur vocation spéciale, qui éveillent en eux l'esprit de corps et qui permettent aux membres du corps enseignant en fonctions d'exercer une certaine influence sur leurs futurs collègues.

Cependant, même les partisans des écoles normales ont reconnu les avantages d'un semestre ou deux passés à l'Université.

La conférence des présidents des quatorze chapitres s'est réunie deux fois : la première pour proposer les sujets qui seraient discutés et les exercices pratiques d'enseignement qui seraient exécutés au cours de l'année ; la seconde pour préparer la revision des statuts de la caisse des veuves et des orphelins.

Quant au Synode, il s'est réuni le 17 novembre dans le temple d'Uster. En voici l'ordre du jour :

1. Ouverture d'orgue. 2. Chant d'ensemble (cantique). 3. Discours du président. 4. Bienvenue aux nouveaux membres. 5. Lecture des noms des décédés, suivie d'un morceau d'orgue. 6. Propositions pour la revision des statuts de la caisse des veuves et des orphelins. 7. Rapport de la Commission des 21 sur la réforme des écoles secondaires; rapport du Département de l'Instruction publique sur la marche des écoles en 1918; rapport sur l'activité des « chapitres » ; rapport sur le développement du chant populaire. 8. Diverses nominations 9. Cantique de clôture.

Commencée à 10 h., la séance a pris fin à 4 h. de l'après-midi. Elle fut suivie d'un dîner en commun, où l'on entendit entre autres le syndic de la localité et le chef du Département de l'Instruction publique [1].

Berne.

Le *Synode scolaire* s'est réuni le 14 juin 1919 en assemblée générale constitutive. Le principal objet de la discussion a été la question *de l'écriture* : remplacement des caractères allemands par les catactères latins.

Une nouvelle assemblée a eu lieu avant la votation populaire sur les traitements « afin de renseigner les membres du Synode sur la nouvelle loi et de les amener à faire une propagande énergique en sa faveur. »

[1] Si nous sommes entrés dans quelques détails sur le travail du Synode scolaire zuricois, c'est parce que nous avons pensé intéresser les personnes qui préconisent la création dans leur canton d'une organisation analogue. L'année prochaine nous dirons quelques mots des synodes scolaires de Thurgovie et de Berne.

Enseignement primaire. Aux examens de printemps 1919, ont obtenu le brevet pour l'enseignement primaire :

41 élèves de la section supérieure de l'Ecole normale, à Berne.
23 élèves de l'Ecole normale privée de Muristalden.
5 élèves du dehors.

69 instituteurs.

44 élèves de l'Ecole normale de Berne.
29 élèves de l'Ecole normale privée de la Nouvelle école des filles.
1 élève du dehors.

74 institutrices.

Dans la partie française du canton, il y a eu 29 diplômés : 12 de l'Ecole normale de Porrentruy ; 13 de l'Ecole normale de filles de Delémont ; 2 de l'Ecole secondaire des filles de Porrentruy ; 2 de l'Ecole secondaire des filles de Saint-Imier.

5 candidats ont subi avec succès, à Delémont, l'examen de maître d'école primaire supérieure.

A l'Ecole normale pour maîtresses ménagères de Berne, les 18 candidates examinées ont obtenu leur brevet.

Des cours de gymnastique de 2 ou 3 jours ont été donnés dans la partie française du canton pour introduire dans les classes le Manuel fédéral. « Partout, l'enseignement fut suivi avec le plus grand intérêt. »

L'Etat a accordé des subventions spéciales aux classes pour *anormaux* de Berne, Bienne, Bümplitz, Berthoud, Belp, Langnau, Langenthal, Ostermundingen, Thoune, Steffisbourg. Nous constatons avec plaisir que ces classes, si nécessaires et si intéressantes, se multiplient dans le canton de Berne.

La direction de l'Instruction publique a préparé et adressé à toutes les autorités scolaires une brochure, fort bien conçue, recommandant *l'enseignement ménager* : « Il faut que la jeune fille reçoive une préparation domestique, car malgré tous les changements et les fluctuations de la vie économique, les fonctions de ménagère et de mère demeureront, en même temps que les plus ordinaires, les plus importantes pour le sexe féminin. Et cela à un double point de vue : d'abord pour la femme elle-même, parce que les travaux de la maison et l'activité bienfaisante à l'égard des siens conviennent en général le mieux à ses qualités physiques et intellectuelles. En second lieu, pour la communauté, parce que la famille est et doit rester l'assise de la société, une pépinière de vertus humaines et civiques, le foyer et le lieu de délassement pour ceux qui sont aux prises avec la vie. Ce qui fait le bonheur de la famille est également pour le bien de la nation. »... « On peut bien dire que c'est par les mains des femmes que passe la plus

grande partie de la fortune nationale ; et la manière dont ces biens sont gérés a une portée économique si considérable qu'elle ne peut être indifférente à la communauté. Il faut donc exiger pour le sexe féminin une préparation approfondie, systématique et générale aux fonctions du ménage et de la maternité. Croire que les connaissances et l'habileté ménagères se développent d'elles-mêmes, dès qu'il y a possibilité ou nécessité de les appliquer, serait une fatale erreur. »

Cette préparation, à l'heure actuelle, ne peut le plus souvent pas se faire dans son lieu naturel, la famille. Il faut donc que l'école s'en charge.

Il y a déjà dans le canton de Berne 35 communes qui ont organisé un enseignement ménager dans leurs classes primaires et secondaires. En outre, on compte 50 écoles complémentaires de jeunes filles, où on initie ces dernières, théoriquement et pratiquement, à leurs devoirs futurs de mères de famille.

« Ce sont des débuts réjouissants, mais nous ne pouvons en rester là. La nécessité des temps exige *l'introduction de l'enseignement ménager obligatoire dans l'école publique journalière et la création d'écoles complémentaires d'enseignement ménager pour les jeunes filles.* C'est à cette conclusion qu'est arrivée, à l'unanimité moins une voix, une commission d'experts de 25 membres, dont 9 dames.

En attendant qu'une loi nouvelle oblige les communes à instituer des écoles complémentaires pour jeunes filles, la direction de l'Instruction publique fait un vigoureux appel à la bonne volonté de tous et fournit de précieuses indications sur la manière dont ces écoles peuvent être fondées et organisées en tenant compte des circonstances locales (devis d'installation, budget type, horaire journalier, programme, etc.)

Mais l'enseignement ménager n'atteindra toutes les jeunes filles et ne portera tous ses fruits que quand il *sera introduit déjà dans le programme journalier de l'école primaire, en lui consacrant environ 200 heures de la dernière ou de l'avant-dernière année de scolarité.*

Le projet d'un nouveau programme d'enseignement primaire prévoit que l'instruction ménagère aura sa place dans chaque école.

Pour trouver le personnel enseignant nécessaire, on donnera l'occasion aux institutrices primaires, qui viennent d'obtenir leur brevet ou qui sont déjà en fonctions, d'acquérir le brevet spécial en suivant des cours d'une certaine durée.

Pour hâter la diffusion de l'enseignement ménager, la direction de l'Instruction publique chargera les inspecteurs de réunir des représentants des commissions scolaires, du corps enseignant,

des cercles intéressés, pour attirer leur attention sur l'importance de la préparation ménagère des jeunes filles et pour leur prêter leur appui pour l'organisation d'un enseignement approprié aux circonstances. Les commissions scolaires seront « invitées à faire leur possible pour activiter la chose dans leur commune et à présenter à la direction de l'instruction publique, avant la fin de mars 1920, un rapport détaillé sur le résultat de leurs démarches. »

En attendant ces rapports, le Conseil d'Etat a promulgué, le 6 avril 1920, un **Règlement sur les Ecoles complémentaires de filles.**

Pour avoir part aux subventions de l'Etat, les communes devront se soumettre à ce règlement. En voici quelques dispositions :

« L'Ecole sera établie pour des jeunes filles qui ont dépassé l'âge de la scolarité, mais ne sont pas encore majeures. La commune (ou l'association de communes) détermine, dans ces limites, l'âge dès lequel les jeunes filles doivent suivre les cours. »

» Lorsqu'une commune crée une école complémentaire de filles, toutes les jeunes filles domiciliées sur son territoire sont tenues de la suivre. »

» La durée de l'enseignement est d'au moins 200 heures, qui, suivant les conditions locales, peuvent être réparties en plusieurs années. »

Peuvent être dipensées : *a*) les élèves d'établissements supérieurs d'instruction ; *b*) les jeunes filles qui justifient suivre ou avoir suivi, pendant un temps suffisant, les cours d'une école ménagère ou d'un établissement analogue ; *c*) les apprenties, quant aux branches que comporte leur apprentissage. Des cours spéciaux peuvent, dans les grandes localités, être institués pour les apprenties qui suivent une école complémentaire professionnelle ou commerciale.

Les communes peuvent organiser des cours par les personnes âgées de 20 ans, ou les autoriser à suivre l'école complémentaire obligatoire.

L'enseignement est gratuit ; une indemnité pourra être exigée pour les repas pris aux cours de cuisine.

En règle générale, l'enseignement sera donné par des maîtresses d'école ménagère brevetées ; il peut cependant être confié à des maîtresses primaires ou secondaires, qui justifient des connaissances nécessaires.

Les cours auront lieu en règle générale pendant la journée et seulement par exception le soir.

Le nombre des élèves est limité à 20 pour les branches pratiques et à 30 pour les branches théoriques.

Toute absence non justifiée est punissable, conformément aux règles admises pour l'instruction primaire.

Chaque école complémentaire de filles, instituée dans une com-

mune (ou association de communes) est sous la direction d'une commission composée autant que possible en majorité de femmes.

Afin de faciliter la création des écoles complémentaires de filles, il sera tenu compte autant que possible, pendant la période transitoire, des conditions locales relativement au temps de l'enseignement, au personnel enseignant, etc.

La direction de l'Instruction publique a publié en mai 1919 un nouveau plan d'enseignement des *travaux à l'aiguille.* Le programme, qui entre dans de multiples détails, fixe exactement le travail à accomplir pendant chacune des 9 années de la scolarité.

D'une manière générale, le programme fait une grande place au raccommodage. Il voue aussi beaucoup d'attention à l'ornementation. Les élèves doivent trouver elles-mêmes les motifs qui serviront à décorer leurs divers travaux. L'objet à confectionner sera toujours montré aux élèves avant d'aborder le dessin et la coupe du patron.

Enseignement secondaire. La commission de l'*Ecole normale* de Berne a proposé à la direction de l'Instruction publique, la création d'une école d'application particulière.

Le programme de mathématiques sera étendu à titre d'essai, « afin de recueillir des expériences quant au meilleur moyen d'assurer le développement intellectuel des élèves. »

Il y a eu un petit nombre de demandes d'admission. Si les nouveaux traitements n'améliorent pas le recrutement « on devra s'attendre dans un avenir très rapproché à un manque sérieux de personnel enseignant ».

Université. *L'école normale supérieure* a compté, au semestre d'été 1919, 121 étudiants dont 31 du sexe féminin : 86 dans la section des lettres et 35 (dont 2 étudiantes seulement) dans la section des sciences mathématiques.

104 étudiants (86 %) avaient un brevet primaire.
16 » (13 %) avaient un certificat de maturité.
1 » avait un autre certificat.
84 » (69 ½ %) avaient déjà enseigné au moins un an.
37 » (30 ½ %) n'avaient pas encore enseigné.

Lucerne.

Le 5 juillet 1918, le conseil d'éducation a adopté un règlement pour les examens de diplôme de l'Ecole de commerce (section de l'Ecole réale).

Glaris.

Un nouveau programme a été élaboré pour l'école primaire et les cours complémentaires. Nous reproduisons ici, aussi textuellement que possible, les premières dispositions de ce programme.

Le but de l'école est défini comme suit : L'école collabore à la formation de la personnalité de l'enfant. Elle doit développer harmonieusement ses forces physiques et spirituelles, afin qu'il soit rendu capable de remplir son devoir d'homme et de membre de la Société.

L'école a donc pour mission d'amener l'enfant au plein épanouissement de sa vigueur corporelle, d'agir sur ses dispositions intimes pour lui inspirer le désir d'une conduite morale, de lui inculquer la connaissance du vrai et du bien, ainsi que le sentiment du beau, de l'élever à une foi inébranlable en sa destination morale.

L'école s'efforce d'atteindre ce but par les moyens principaux suivants :

Elle incite l'enfant à se consacrer avec sérieux et oubli de soi à ses devoirs quotidiens.

Elle fait appel à sa responsabilité et à son jugement moral. Elle l'oriente vers l'accomplissement de ses devoirs et cherche à le rendre de plus en plus apte à cet accomplissement.

Elle lui montre la place qui lui revient, en face du monde réel, afin qu'il reconnaisse le but, et fasse l'expérience de la valeur de son activité; elle le prépare ainsi à la direction personnelle de sa vie pratique.

Le programme indique quelles sont les matières qui peuvent être enseignées, dans des conditions normales, à des élèves normalement doués. Quant à la tractation méthodique et à la distribution de ces matières, il laisse aux maîtres la liberté nécessaire.

Dans le choix des matières, il est tenu compte avant tout des besoins de la vie pratique.

L'école primaire doit surtout ouvrir les yeux de l'enfant sur son milieu natal et sur sa patrie, en particulier sur la nature du pays, sur ses habitants, ses institutions et sa culture.

Dans toutes les classes, c'est la connaissance du lieu natal qui doit présider au choix des sujets d'étude.

Les événements importants du jour, soit dans la vie de la nature, soit dans la vie des hommes, devront être mis à profit dans les leçons.

Pour des motifs hygiéniques, et pour mettre autant que possible en pratique le principe de l'intuition, des après-midi d'excursion, soigneusement préparés, sont recommandés.

L'enseignement doit être en rapport avec la capacité de compréhension des élèves. Il doit éveiller l'intérêt des élèves et les amener autant que possible à un jugement indépendant. C'est pourquoi il faut reconnaître aux élèves le droit et même, autant que possible, leur fournir l'occasion de poser des questions.

Le maître doit développer l'individualité de l'élève et le traiter en conséquence.

Il faudra éviter les longues stations des enfants dans leurs bancs.

Les devoirs à domicile doivent être, autant que possible, restreints.

L'enseignement religieux est maintenu dans toutes les classes en ces termes :

La religion est la foi pleine d'assurance en la mission morale de l'homme et à sa responsabilité devant Dieu.

L'enseignement religieux a pour but de faire naître le sentiment religieux et moral et de conduire à la fidélité au devoir. Tout particularisme dogmatique et confessionnel doit être évité.

Dans les trois classes inférieures, on traitera des récits et des événements très simples rentrant dans le cadre de la pensée et de l'imagination de l'enfant.

De la quatrième à la dernière année, récits empruntés à l'histoire biblique, à la vie journalière et à l'histoire profane.

Dans la dernière année, on recommande quelques fragments du livre des Actes des apôtres et quelques tableaux de l'histoire du christianisme primitif.

Fribourg.

Enseignement primaire. — Le 20 décembre 1919, le Grand Conseil a adopté une loi instituant pour les élèves des écoles primaires *l'assurance contre « la maladie et la caisse d'épargne scolaire »*.

Tous les élèves jusqu'à l'âge de 14 ans font partie de la « mutualité scolaire » à titre obligatoire.

Les écoles sont groupées par région. Les organes de la caisse régionale sont : *a*) les instituteurs et les institutrices fonctionnant dans la région ; *b*) la commission régionale composée de délégués des communes, des commissions scolaires et du corps enseignant.

L'administration générale de la mutualité scolaire est placée sous la surveillance de l'Etat, qui désigne une commission cantonale de 7 membres, présidée par la Direction de l'Instruction publique.

La cotisation à payer est fixée par la commission cantonale. La commune de domicile assume le payement de la cotisation

due par les élèves pauvres de ses écoles. Elle bénéficie en ce cas du subside de la Confédération et du subside équivalent du canton.

La commune et l'Etat payent l'un et l'autre 50 centimes par élève assuré.

La Banque de l'Etat est chargée du service financier.

Par arrêté du 19 juin 1920, le Conseil d'Etat a réglé tout ce qui concerne *l'inspection sanitaire* des écoles. Chaque école doit être inspectée une fois par an, avant le mois de novembre, par un médecin désigné par le Conseil d'Etat.

Tout enfant atteint d'une affection et d'une anomalie physique ou mentale est l'objet d'une note spéciale. Cette note contient l'indication de l'affection constatée et signale la nécessité d'un traitement médical.

L'instituteur transmet cette note aux parents : il signale les cas qui seraient négligés à l'inspecteur scolaire, qui en informe la préfecture.

Le médecin dresse gratuitement un rapport général sur l'inspection de chaque école, selon le formulaire établi. Le rapport est envoyé au préfet, qui en transmet une copie à la Direction de l'Instruction publique, à l'inspecteur scolaire et à l'autorité communale.

* * *

Le nombre des écoles publiques a passé en 1919 de 615 à 621. Durant l'espace de 10 ans, l'augmentation totale du nombre des écoles est de 65.

La fréquentation des classes a été très irrégulière, à cause surtout de l'épidémie de grippe. « En vue de prendre toutes les mesures contre les enfants vicieux qui délaissent la classe pour se livrer au vagabondage et à l'oisiveté, la commune de Fribourg a inscrit dans son budget annuel la somme de 5000 fr., destinée à payer les frais d'internement des coupables dans un établissement de redressement moral. »

Dans les *cours complémentaires*, « l'instruction est en baisse depuis la suppression des examens pédagogiques du recrutement. D'autre part, on sent le besoin « de renforcer la formation morale et civique des futurs citoyens, de manière à donner à la patrie, dans les temps troublés actuels, une jeunesse sérieuse et bien disposée. »

Un cours normal de gymnastique a été organisé du 4 au 10 août, à Hauterive. Il a été suivi « avec une application soutenue » par 47 instituteurs. « Tout permet d'espérer que ce cours sera le point de départ d'un travail intense en faveur de l'enseignement de la gymnastique dans le canton. »

* * *

L'enseignement agricole a été organisé par une loi nouvelle, adoptée par le Grand Conseil le 19 décembre 1919.

L'enseignement agricole est donné par :

1° Une école spéciale annexée à l'Université ;

2° Un institut agricole ;

3° Une école de laiterie ;

4° Les écoles ménagères agricoles ;

5° Les écoles régionales ;

6° L'école primaire.

Les écoles prévues sous chiffre 1°, 2°, 3° et 4° seront créés par décret. Une commission de neuf membres, nommés par le Conseil d'Etat, étudie les questions relevant de l'enseignement agricole à tous les degrés. Les directeurs de l'agriculture et de l'Instruction publique sont, de droit, membres de cette commission.

L'Ecole supérieure d'agriculture décernera le diplôme d'ingénieur agronome.

L'Institut agricole comprendra : l'Ecole fribourgeoise d'agriculture ; l'Ecole normale agricole ; l'Ecole agricole d'hiver ; des écoles spéciales d'arboriculture, horticulture, économie alpestre, etc. ; des stations d'essais et de recherches, avec un office de renseignement.

L'Ecole fribourgeoise d'agriculture donne, par un enseignement secondaire, les connaissances nécessaires aux maîtres qui veulent se vouer à l'enseignement dans les écoles régionales, ainsi qu'aux élèves qui se destinent à la gérance des domaines ruraux. L'enseignement scientifique et pratique y est de 2 à 3 ans.

Une école normale est annexée à l'Institut agricole en vue de la formation des maîtres et des maîtresses qui se destinent à l'enseignement ménager agricole. La durée de l'enseignement est d'un an. Seuls, les porteurs de brevets d'instituteurs et d'institutrices sont admis à cette école.

Il sera créé dans chaque district une ou plusieurs écoles régionales agricoles. Celle-ci a pour but d'enseigner aux élèves les éléments de l'agriculture rationnelle et de leur inspirer l'amour de leur profession. Les professeurs de ces écoles doivent être diplomés de l'Institut agricole.

Les élèves de ces écoles peuvent, s'ils ont accompli avec succès les deux dernières années d'études, prendre part aux cours de l'Ecole agricole d'hiver.

Il sera créé une ou plusieurs écoles ménagères agricoles, destinées à compléter l'enseignement ménager primaire. La durée des études est de trois mois au moins.

Les conseils communaux peuvent décider la création d'une section agricole pour les élèves du cours supérieur de l'école primaire ou des cours complémentaires. Cette section donne aux élèves les éléments des sciences nécessaires à la profession de cultivateur et les prépare à l'école régionale agricole.

Les maîtres chargés de cet enseignement doivent être porteurs d'un brevet délivré par l'école normale agricole. Leur traitement est supérieur d'au moins 300 fr. à celui des maîtres qui ne sont pas chargés de cet enseignement.

II. Enseignement secondaire. — On prévoit pour l'*Ecole normale d'instituteurs*, à Hauterive, une cinquième année d'études, afin de ne pas imposer aux élèves une trop grande fatigue.

L'*Ecole normale ménagère* a compté 20 élèves, dont 18 ont obtenu leur brevet.

Le *Technicum* de Fribourg a participé avec succès à la troisième foire d'échantillons de Bâle, où furent exposés certains produits des ateliers : meubles, broderies, objets décorés et constructions de l'atelier électro-mécanique. Cet établissement compte 180 élèves, répartis entre les sections suivantes : A. Ecole d'électromécanique ; du bâtiment ; de géomètre ; école normale de maîtres de dessin. B. Ecole-atelier de mécanique ; école-atelier de menuiserie ; chefs de chantier ; maçons ; école-atelier d'arts décoratifs ; école-atelier d'ouvrières brodeuses.

L'*Ecole pratique d'agriculture* de Grangeneuve a compté 132 élèves, dont le tiers de Suisses.

III. Enseignement supérieur. — Un nouveau règlement de la Faculté des sciences permet aux étudiants non pourvus du certificat de maturité exigé pour se présenter aux examens fédéraux de sciences naturelles, de subir une épreuve équivalente les mettant à même de poursuivre leurs études médicales. Une pareille épreuve a été organisée dans les autres universités suisses.

Une clinique de gynécologie et chirurgie et une clinique ophtalmique ont été ouvertes.

Une loi du 26 décembre 1919 a institué une caisse de retraite pour le personnel de l'enseignement supérieur (maximum de la retraite, 3000 fr. par an).

Tessin.

Un décret du Grand Conseil a modifié la loi du 28 septembre 1914 sur l'*enseignement professionnel*.

L'Ecole des arts et métiers de Lugano comprend maintenant 4 sections : 1° Les arts mécaniques ; 2° Les arts décoratifs ; 3° Une école pour contremaîtres ; 4° Une Ecole normale pour maîtres de dessin.

L'école de Bellinzone n'a qu'une section, celle des arts mécaniques (travaux sur bois, sur fer, etc.).

Dans les deux premières sections les études durent de trois à quatre ans, suivant les exigences du métier et les dispositions de la loi sur les apprentissages.

Dans les deux dernières sections, les études sont de quatre années.

Vaud.

I. **Ecoles primaires** — De nombreuses mutations se sont produites dans le *corps enseignant*. Il n'y a pas eu moins de 158 concours (86 en 1918) ouverts pour la nomination d'instituteurs ou institutrices. Ainsi le 10 % environ des postes ont reçu un nouveau titulaire.

Une somme de 1 813 364 fr. 35 a été versée par l'Etat aux maîtres et maîtresses primaires comme *allocations pour renchérissement de la vie*. Les communes en ont remboursé le 50 %.

Les *conférences de district* se sont occupées de l'enseignement aux élèves retardés et de l'éducation de la jeunesse après sa sortie de l'école (cours complémentaires, enseignement ménager). Les inspecteurs ont profité de ces réunions du corps enseignant pour attirer son attention sur « l'hygiène des locaux scolaires, sur la propreté et l'ordre qui doivent y régner. Ils ont montré la nécessité de rendre aussi agréable que possible le milieu dans lequel doivent vivre les enfants. On surveillera aussi l'ornementation des classes : quelques fleurs apporteront le plus souvent possible un peu de couleur et de joie dans nos salles trop souvent tristes et banales. »

« Sur la demande du Comité de la Ligue contre la tuberculose, un médecin, dans chaque conférence, a montré les moyens que la science possède pour dépister cette terrible maladie et comment le personnel enseignant peut prendre part à la lutte livrée dans le monde entier. Le corps médical a insisté sur l'influence des rayons solaires et des exercices de gymnastique respiratoire. »

Les *conférences de cercle* ont été consacrées à l'enseignement de la composition française au degré supérieur d'après le nouveau « cours de langue ». Dans chaque conférence une leçon de composition a été donnée par un instituteur ou une institutrice. « Cette leçon a été suivie d'une discussion et d'un exposé de l'inspecteur sur les points suivants : 1. La méthode d'enseignement ; 2. L'emploi des gravures ; 3. La correction des travaux ; 4. Le programme d'enseignement de la rédaction ; 5. Le vocabulaire. »

Pour répondre aux vœux des conférences de district de 1918 et pour tenir compte des circonstances de l'année (grippe), le Conseil d'Etat a rendu les *examens* oraux facultatifs. « Les commissions

scolaires avaient la compétence d'interroger les élèves dans les limites de telle ou telle branche du programme, de procéder à un examen collectif ou de supprimer totalement les épreuves orales. Quelques agglomérations urbaines ont été heureuses de prendre cette dernière décision. Les campagnes, au contraire, ont conservé les examens oraux. » La Commission scolaire de Montreux « estime que l'examen collectif fut suffisant. Tout en étant une sanction au travail accompli, il nous a permis de constater les lacunes qui existent dans l'enseignement de telle branche dans telle classe, de même que le profit retiré par l'ensemble des élèves des leçons qui leur ont été données. »

Une section vaudoise de la Société suisse des *travaux manuels* s'est constituée. Elle a organisé ce printemps une exposition de travaux d'élèves qui a été pour beaucoup une révélation.

Les classes où l'on apprend aux élèves à se servir de leurs mains sont encore peu nombreuses, mais il s'y fait en général de l'excellent travail. Pour répandre la mise en pratique de l'« Arbeitsprinzip », l'Etat a convié les maîtresses du degré inférieur du nord du canton à un cours d'une journée, qui fut donné à Yverdon. Cet essai a été très intéressant. Il sera sans doute renouvelé dans d'autres régions du pays.

Des *classes ménagères* ont été créées à Vallorbe, à Sainte-Croix et à Château-d'Œx. Malheureusement le personnel enseignant fait défaut. Pour mettre un terme à cette pénurie, le Département « a organisé à titre exceptionnel à l'Ecole normale des cours normaux temporaires de dix-huit semaines. Neuf institutrices primaires ont suivi ces cours et ont obtenu le brevet pour l'enseignement ménager, après avoir subi avec succès les examens réglementaires. »

Les *classes primaires supérieures* sont toujours au nombre de 37. Un cours de perfectionnement pour maîtres primaires supérieurs en fonctions et pour les instituteurs et institutrices qui se préparent au diplôme spécial a eu lieu à Lausanne du 22 septembre au 11 octobre 1919. Il a été suivi « avec un très grand intérêt » par 39 participants. Les leçons ont été faites par dix professeurs des Écoles secondaires et de l'Université.

Un enseignement spécial pour *arriérés et anormaux* a été organisé à Lausanne, Vevey, Yverdon, Moudon, Orbe et Vallorbe. « Dans ce domaine le canton de Vaud est en retard sur un grand nombre de cantons de la Suisse. » On manque d'un personnel enseignant connaissant les méthodes capables de développer les déficients

mentaux et sachant préparer le matériel d'enseignement approprié.

L'ouverture à l'Ecole normale d'une classe spéciale pour enfants retardés est urgente.

Le 9 mai, environ 25 personnes s'intéressant aux anormaux, dans les cantons de Genève, Vaud et Neuchâtel, se sont réunies au Signal sur Lausanne, pour poser les premières bases d'une association romande, qui aura pour but d'encourager ses membres dans leur tâche difficile et de susciter de nouvelles sympathies en faveur des enfants peu doués.

Les cours complémentaires ont continué à suivre la voie où le Département les a aiguillés depuis trois ans. « On ne se borne pas à y répéter ce que l'on a appris à l'école ou, si l'on est dans l'obligation de le faire, les matières sont présentées autrement. Dans maintes localités des personnes étrangères au corps enseignant ont tenu à donner des conférences et à contribuer ainsi à rendre les cours toujours plus populaires, plus vivants, plus utiles. Des leçons d'agriculture, d'arboriculture et d'apiculture ont été données par quelques spécialistes. » Quatre conférences sur les maladies vénériennes ont été faites par des médecins qualifiés, lesquels, « par leurs exposés d'une haute valeur morale, ont fait une impression profonde sur plus de 250 jeunes gens. »

Pour « examiner la question de l'enseignement post-scolaire avec toute l'attention et l'ampleur qu'elle mérite, le Conseil d'Etat a nommé une commission » de 13 membres, pris dans le monde du commerce, de l'industrie, de l'agriculture et de l'enseignement tant masculin que féminin.

L'école et l'apprentissage. — Nous avons publié l'an passé une statistique et des graphiques intéressants ; nous n'y revenons pas. Nous nous bornons à constater que depuis trois ans, moment où le Département de l'Instruction publique a commencé à attirer l'attention des maîtres et des élèves sur la nécessité de se préparer à un métier, le nombre des apprentis et des apprenties a légèrement augmenté, malgré les difficultés et les incertitudes de l'heure actuelle.

Fournitures scolaires. — La dépense moyenne pour 46 949 élèves primaires a été de 3 fr. 45 (en 1918 3 fr. 25) tout compris (manuels, cahiers, plumes, dessin, etc.). Les fournitures pour les travaux à l'aiguille de 23 369 jeunes filles ont coûté 112 226 fr. 83, soit 4 fr. 80 par élève au lieu de 3 fr. 33.

Dans les classes primaires supérieures (1038 élèves), on a dépensé en moyenne 9 fr. 09 par élève, soit 2 fr. 05 de plus que l'année pré-

cédente. En outre, les jeunes filles ont exigé pour la couture 13 fr. 89 par élève, soit le double du coût de 1918.

Pour préparer la *revision de la loi* sur l'instruction publique primaire, la Société pédagogique vaudoise a publié une brochure de plus de 100 pages (Imprimeries Réunies, Lausanne). Les revendications du corps enseignant portent sur trois points:

a) *Les réformes pédagogiques* soit, entre autres, la « prédominance de l'éducation sur l'instruction » ; la suppression, ou au moins la simplification, des examens annuels; l'introduction des travaux manuels dans toutes les classes ; une demi-heure de gymnastique chaque jour, la mise à part d'une après-midi par semaine pour des sorties-promenades ou des jeux en plein air, afin que l'école « assise » devienne l'école « active ». L'école primaire enfin devra commencer « l'orientation professionnelle de la jeunesse ».

b) *Les réformes administratives* parmi lesquelles nous mentionnons: le raccordement « à l'âge de 12 ans des études primaires et des études secondaires »; l'augmentation du nombre des inspecteurs scolaires et la communication d'office de leurs rapports aux membres du corps enseignant; droit du corps enseignant à être représenté par un ou deux délégués dans chaque commission scolaire; institution d'un conseil scolaire cantonal (Schulsynode).

c) *Les réformes économiques,* soit l'amélioration de la situation matérielle du corps enseignant : élévation des traitements qui seraient les mêmes pour les instituteurs et les institutrices et payés non plus par les communes mais pas l'Etat; amélioration de la « retraite » ; garantie d'un logement convenable ou d'une indemnité suffisante, etc.

Ces revendications, présentées en termes pondérés et élevés, après étude sérieuse, méritent d'être examinées avec intérêt.

II. **Ecoles secondaires**. — « L'essai de la leçon de 40 minutes dans les établissements secondaires cantonaux ne donne pas encore de résultats concluants. » Il sera continué.

Malgré la dureté des temps actuels, *le nombre des élèves* des Ecoles secondaires ne diminue pas. Il s'est élevé pour l'ensemble du canton à 5137 contre 5030 en 1918.

Au *Collège classique,* une classe latine de raccordement a été reconstituée ; « elle est destinée aux élèves qui se décident sur le tard à commencer des études classiques et désirent les faire un peu rapidement. Elle comprend une dizaine de participants. »

L'Ecole supérieure de commerce a célébré son cinquantenaire les 18 et 19 décembre par deux matinées théâtrales, un banquet et la publication d'une forte et intéressante brochure commémorative.

L'Ecole normale va réorganiser complètement sa division des jeunes filles. En vertu d'un décret adopté par le Grand Conseil, les élèves qui se destinent à l'enseignement primaire feront quatre années d'études au lieu de trois. Cette prolongation a un quadruple but:

1° Détendre le programme qui imposait aux jeunes filles un effort intellectuel exagéré et ne leur permettait pas une assimilation suffisante des matières enseignées. Une seule branche nouvelle sera introduite: la musique instrumentale, harmonium ou violon (1 h. par semaine).

2° Permettre de consacrer plus de temps, d'une part à la formation de l'esprit et du cœur par des travaux personnels, d'autre part à la préparation professionnelle par un contact plus fréquent avec les enfants des diverses classes d'application. Ces classes sont actuellement au nombre de trois: deux primaires et une enfantine. Il y en aura désormais deux de plus: une semi-enfantine et une pour enfants arriérés.

3° Donner à toutes les futures institutrices un caractère plus pratique en les initiant à la cuisine et à la tenue d'une maison. Cette initiation se fera en 3me année.

4° Préparer d'un côté des maîtresses ménagères, de l'autre côté des maîtresses pour l'enseignement aux anormaux. Cette préparation spéciale se fera seulement au cours de la 4me année d'études pour celles qui s'y sentiront appelées. Les élèves qui ne se prépareront ni pour l'enseignement ménager ni pour l'enseignement aux anormaux pourront se vouer, selon leurs aptitudes, au dessin, à la musique, à la gymnastique, en vue d'un brevet spécial; elles pourront aussi développer leur culture générale.

En vertu du même décret, les futures maîtresses d'école enfantine devront désormais accomplir deux années d'études (de 16 à 18 ans) au lieu d'une. Cela leur permettra de faire des stages dans la classe semi-enfantine d'application et de se pénétrer mieux de l'esprit des nouvelles méthodes d'éducation de la première enfance.

L'Ecole d'agriculture, en attendant sa réorganisation, encore à l'étude, a célébré son cinquantenaire par une fête, qui a réuni aux élèves qui venaient d'achever leur semestre, les anciens élèves, fort nombreux, les maîtres, les anciens maîtres et les autorités. Une brochure, publiée à cette occasion, rappelle les principales étapes du chemin parcouru et pose quelques jalons pour l'avenir.

III. **Université.** — Depuis le départ des internés, le nombre des étudiants tend à fléchir : 1193 au semestre d'hiver, 992 au semestre d'été.

A la suite de l'adoption d'un règlement général (le 8 mars 1918), les diverses facultés ont élaboré des règlements spéciaux. La tendance générale est de ne plus accorder la licence à la suite d'un examen unique, mais après l'obtention d'un certain nombre de certificats spéciaux. Ainsi, « les candidats seront dispensés de l'effort qu'exige une accumulation d'épreuves qu'il faut subir dans la même semaine ; ils pourront sérier les difficultés ; en revanche, ils ne pourront plus compenser des épreuves médiocres par d'autres qui seraient bonnes : ils devront avoir satisfait leurs examinateurs sur tous les points. » (Rapport de la faculté des lettres) — La faculté des sciences, qui a été la première à mettre en pratique cette innovation, en a constaté « les excellents résultats ; les examens ont été relevés à un niveau qui n'avait probablement pas encore été atteint jusqu'ici ».

La faculté de droit a institué, à côté du doctorat en droit avec mention « Sciences juridiques », un doctorat en droit avec mention « Economie politique ». Ce nouveau diplôme « intéressera spécialement les jeunes gens qui, tout en voulant faire de solides études de droit, n'ont pas l'intention d'entrer dans le barreau, et qui désirent s'orienter plutôt vers la politique, la diplomatie, l'administration ou le journalisme, où des connaissances, plus spécialement approfondies dans les questions économiques et financières leur seront particulièrement utiles. » Le nouveau règlement admet le principe de l'équivalence d'examens subis dans une faculté de droit étrangère. Ainsi seront facilités le passage d'une Université dans une autre et « le rapprochement international par la voie universitaire. »

L'école d'ingénieurs a entrepris sa réorganisation dans le sens d'un allégement du programme et d'une meilleure répartition des matières.

Valais.

Les inspecteurs de **l'enseignement primaire** ont « adressé des appels pressants au personnel enseignant pour l'engager à faire une préparation soignée et détaillée du journal de classe. Cette *préparation particulière des leçons* a contribué à éviter des pertes de temps, à assurer une marche régulière et logique de l'enseignement et à réaliser la plus grande somme possible de progrès pendant la durée souvent écourtée de l'année scolaire. »

« Les inspecteurs saluent le rétablissement des *examens de recrues* au cantonal, en attendant qu'ils le soient au fédéral. Ils auront le caractère d'examens de sortie des cours complémentaires et auront lieu à l'avenir par district. »

Pour donner une impulsion générale à l'enseignement de la

gymnastique, des cours d'instruction ont été organisés ; il y en a eu 6 de 3 jours chacun. Ils ont été obligatoires pour tous les instituteurs n'ayant pas 25 ans d'activité. Une indemnité journalière fut accordée aux participants. Ceux-ci furent au nombre de 240.

« Pour assurer l'efficacité de ces cours, toutes les écoles seront inspectées dans une période de deux ans, ce qui permettra de tenir à la fois en éveil les instituteurs et de contrôler d'autre part les engins et les emplacements de gymnastique. »

Enseignement secondaire supérieur. — Des *laboratoires de chimie* ont été installés dans les collèges de Brigue et de Sion. Le collège de Saint-Maurice ne tardera pas à réaliser le même progrès.

L'enseignement de la *gymnastique* a été rendu obligatoire jusqu'à la maturité.

Un subside de premier établissement de 1000 fr. et un subside annuel de 500 fr. a été accordé à l'« Akademikerheim » de l'Ecole polytechnique et de l'Université de Zurich. « Fondé il y a une année, l'« Akademikerheim » est devenu déjà, parce que correspondant à un besoin vivement senti, un centre de réunions, d'études et d'action des étudiants catholiques de Zurich. Il inspire la sécurité et la confiance aux parents soucieux de l'avenir intellectuel et moral de leurs enfants. »

Neuchâtel.

I. **Enseignement primaire**. — Certaines classes, en raison de l'épidémie de grippe, ayant été fermées une bonne partie de l'année, le Département de l'Instruction publique demanda l'avis des Commissions scolaires sur la suppression (à titre exceptionel) ou le maintien des *examens*. A une immense majorité, les commissions scolaires se prononcèrent pour le maintien, mais « en évitation de tout surmenage, le programme fut simplifié en ce qui concerne les branches civiques ». En outre. les examens furent quelque peu retardés.

Une motion déposée au Grand Conseil a démontré que l'enseignement qui se donne à l'*école complémentaire*, « destiné seulement aux jeunes gens retardés, ne correspond plus aux besoins du jour ».

« Le Département s'est mis à l'étude, et l'année 1920, espérons-le, ne se passera pas sans que des propositions soient faites dans le but de remplacer l'école complémentaire actuelle par des cours professionnels combinés avec des cours d'instruction générale. Maintenant que la journée de huit heures tend à s'établir partout, nos jeunes gens ne pourront plus invoquer ni le manque de temps, ni le surmenage, s'ils ont réellement le désir et surtout la volonté de s'instruire et de développer leurs connaissances pratiques. »

L'enseignement ménager « avec des cours spéciaux, doit devenir l'école complémentaire de toutes nos jeunes filles. C'est sous cet angle que le dit enseignement recevra le développement qu'il mérite ». En attendant une nouvelle école ménagère a été ouverte à Dombresson.

La Société pédagogique a été priée d'étudier la revision des *programmes d'enseignement*.

La dépense moyenne par élève faite par le canton pour les *fournitures scolaires* (19501 élèves) a été, en 1919, de 5 fr. 45, soit 0 fr 91 de plus qu'en 1918. Les communes ont dépensé, dans le même but, autant si ce n'est plus que l'Etat.

II. **Enseignement secondaire** — Les examens en obtention du brevet de connaissances pour l'enseignement dans les écoles primaires ont eu lieu à Neuchâtel (Ecole normale), à Fleurier, au Locle et à La Chaux-de-Fonds (écoles secondaires), 69 candidats, soit 14 jeunes gens et 55 demoiselles se sont présentés. Tous ont obtenu le diplôme.

8 instituteurs et 21 institutrices ont subi les épreuves pour le brevet d'aptitude pédagogique. Tous ont réussi leurs examens, sauf une candidate, qui a été renvoyée à l'année prochaine. L'Ecole normale cantonale compte 69 élèves : 11 garçons et 58 filles. La section normale de l'Ecole secondaire de Fleurier prépare à l'enseignement 7 garçons et 33 filles. Celle du Locle 8 garçons et 18 filles ; celle de La Chaux-de-Fonds 47 élèves.

Le régime de l'autonomie partielle des collégiens a été introduit au Gymnase et à l'Ecole supérieure des jeunes filles de La Chaux-de-Fonds. « Un règlement fut élaboré par le corps enseignant et accepté par la commission scolaire, et le **self government** put être appliqué dans une quinzaine de classes. » Voici ce règlement qui intéressera certainement bon nombre de nos lecteurs :

« Le Directeur et le Corps enseignant des Ecoles secondaires désirent que les élèves de l'Ecole normale, du Gymnase et de l'Ecole supérieure des jeunes filles apprennent à se gouverner eux-mêmes ; dans ce but, ils leur remettent une part de responsabilité dans la gestion intérieure de l'Ecole.

Toutefois, le Directeur et les professeurs se réservent la liberté d'intervenir dans la discipline générale et de retirer en tout ou en partie les droits conférés aux élèves, si ceux-ci ne s'en montrent pas dignes.

Art. 1. — Chaque classe forme un groupe qui élit parmi ses membres un « Comité de classe ».

Art. 2. — Le Comité de classe est formé de 3 ou de 5 membres

élus au scrutin secret par les élèves de la classe et immédiatement rééligibles ; l'élection a lieu au début de chaque trimestre.

Art. 3. — Aussitôt nommés, les Comités se présentent au Directeur et au maître de la classe ou au professeur chargé de la surveillance. En entrant en charge, les Comités s'engagent à maintenir et à développer la valeur intellectuelle et morale de la classe.

Art. 4. — Le Comité de classe se compose d'un président, d'un trésorier, d'un secrétaire et éventuellement de deux assesseurs. Le président sert d'intermédiaire entre les élèves et le Directeur ou les professeurs. Il représente la classe dans le Comité d'école.

Art. 5. — Le Comité d'école est composé des présidents des Comités de classes. Les trésoriers remplacent les présidents empêchés. Le Comité d'école convoque l'assemblée plénière des élèves quand il le juge utile et avec l'approbation du Directeur ; il peut demander des modifications au règlement de discipline.

Art. 6. — Le Comité de classe a les compétences suivantes :

a) il discute toutes les questions qui concernent la bonne marche de la classe ;

b) il s'efforce de venir en aide aux élèves malades ou retardés et de les seconder dans leurs travaux ;

c) il est libre d'émettre des vœux relatifs aux courses scolaires et aux récréations extra-scolaires ;

d) il s'occupe de l'esthétique de la classe.

Art. 7. — Le Comité répartit les charges entre ses membres :

a) il contrôle les absences et les retards ;

b) il répond de la conduite de la classe entre les leçons ;

c) il surveille le vestiaire ;

d) il soigne le matériel et le mobilier ;

e) il veille au bon ordre et à l'hygiène des locaux scolaires ;

f) il s'occupe de la décoration de la classe.

Art. 8. — Le Comité fonctionne également comme Conseil de discipline de la classe. Il propose au professeur intéressé et applique sous son contrôle les peines que doivent encourir les élèves dont la conduite est blâmable. Les peines ont pour but, moins de châtier l'élève que de marquer la désapprobation de la classe à ceux qui se conduisent mal. Si l'un des membres du Comité de discipline de la classe commet quelque faute, il est jugé par les autres membres du Comité.

Art. 9. — En cas de conflit entre les élèves et le Comité de classe ou Conseil de discipline, le Comité d'école est juge ; en cas de conflit entre les élèves et le Comité d'école ou entre le Comité de classe et le Comité d'école, le Directeur et le professeur chargé de la surveillance ou le maître de classe jugent en dernier ressort. »

Après une expérience d'une année, le Directeur a pu porter sur

cette réforme disciplinaire le jugement suivant : « En dépit de l'inexpérience des élèves et des maîtres, de l'opposition sourde de quelques-uns — de parents surtout — taxant de « bolchéviste » l'ancienne méthode bien anglo-saxonne pourtant du « self-government », nous pouvons être satisfaits des résultats obtenus. Il est nécessaire de donner à nos jeunes gens le sens des responsabilités, le goût de l'effort personnel, de développer en eux l'esprit d'initiative, de les préparer à la vie. L'école doit être un milieu vivant d'où sortiront des hommes et des femmes au jugement sain. L'autonomie des écoliers nous rapprochera du but. »

Sous l'impulsion de son nouveau directeur, M. Lalive, le Gymnase, l'Ecole normale et l'Ecole supérieure des jeunes filles de la Chaux-de-Fonds sont en voie de complète réorganisation, d'après les « directives » suivantes, adoptées par l'autorité scolaire et le corps enseignant :

1. Développement de la culture générale en tenant compte, au Gymnase supérieur, des aptitudes, des goûts et des études futures des élèves, de manière que le vieux cliché : « Un esprit sain dans un corps sain » devienne une réalité. (Un élève faible dans une branche ne doit pas nécessairement être arrêté s'il montre des dispositions particulières ailleurs.)

2. Application dès la 6me, ou même dès la 5me, du système préconisé par le recteur Keller, à Winterthour, savoir : rendre certains groupes de branches obligatoires et les autres facultatives, de manière à intensifier la culture générale suivant les aptitudes des élèves et dans ce but :

3. Création de groupes d'études (ou tendances) :

latin-grec }
latin-langues vivantes } baccalauréat-ès lettres ;
sciences naturelles-latin }
mathématiques-latin } maturité médicale ;
mathématiques-langues vivantes }
sciences naturelles-langues vivantes } maturité scientifique ;

et par suite rendre les horaires, programmes et examens beaucoup plus élastiques au Gymnase supérieur. On arrivera ainsi, peu à peu à l'équivalence des diverses maturités pour l'admission aux études supérieures.

4. Développement de la culture physique à tous les degrés, en prenant comme norme une demi-heure d'exercices physiques par jour, plus une demi-journée d'exercices sportifs par semaine. Les anomalies telles que : en 3me et en 4me Gymnase, 6 heures de grec, 6 heures de latin et 3 heures d'allemand, soit 15 heures de langues contre 18 heures pour les autres branches (dont une heure de gymnastique) doivent disparaître.

5. Augmentation notable des heures d'allemand à tous les degrés et dans toutes les sections (méthode intuitive intensifiée, échange d'élèves pendant les vacances).

6. Mise sur rang d'égalité de l'anglais et de l'italien.

7. Introduction de la philosophie au Gymnase scientifique.

8 et 9. Réduction de 3 du nombre des leçons de grec et de latin, sans compensation au Gymnase supérieur. Séparation des futurs médecins et des futurs philologues au Gymnase supérieur, augmentation du nombre d'heures de latin pour les « littéraires purs » et diminution pour les autres. Augmentation éventuelle des heures d'anglais et d'italien pour les néophilologues, en 6me et en 7me année.

10. Demander à l'autorité fédérale de rendre le latin facultatif pour les futurs médecins, vétérinaires, dentistes, pharmaciens et demander d'autoriser les changements proposés.

11. A l'occasion : leçons spéciales pour élèves faibles, ou même pour élèves spécialement doués.

12. Transformation du Gymnase inférieur : Revision des programmes de 3me et de 4me en vue d'une meilleure préparation aux Ecoles professionnelles et séparation des deux sections, littéraire et réale. L'idéal à atteindre serait l'organisation de trois sections :

a) section littéraire de quatre années ;

b) section réale de quatre années ;

c) élèves quittant le Gymnase à la fin de la 4me.

13. Organisation d'un cours d'histoire de l'art et d'un cours de littérature générale.

Une nouvelle **loi sur l'enseignement secondaire** a été promulguée le 20 juin 1919.

Cette loi institue pour l'enseignement secondaire une commission consultative nommée par le Conseil d'Etat. Tous les districts doivent être représentés.

Pour entrer à l'école secondaire, les élèves doivent avoir suivi avec succès les six premières années de l'école primaire.

Pour l'enseignement classique, il faut avoir suivi avec succès les quatre premières années de l'école primaire.

Aucune classe ne doit compter plus de 30 élèves.

Au Gymnase, le maximum est fixé à 20.

Le nombre des heures de leçons est au maximum de 33 dans les deux premières années et de 35 dans les années suivantes. Le Gymnase peut exiger 38 heures de présence à l'école. Les travaux domestiques doivent être réduits au minimum.

Au nombre des branches d'études figurent des notions d'hygiène et les travaux manuels.

Au Gymnase, on enseigne entre autres l'économie domestique, la philosophie, la culture physique.

Le traitement des maîtres du Gymnase cantonal est fixé à 250 fr. l'heure de leçon annuelle. Ce taux augmente de 5 fr. tous les quatre ans jusqu'au maximum de 275 fr.

Le traitement du personnel enseignant des établissements secondaires communaux est fixé par les autorités communales. Le prix de l'heure ne peut être inférieur à 140 fr. pour les maîtres principaux et à 120 fr. pour les maîtres spéciaux.

Toute commission scolaire a le droit de *résilier le contrat* qui la lie à un fonctionnaire de l'enseignement secondaire, moyennant *un avertissement de six mois.*

Un règlement général pour les établissements communaux d'enseignement secondaire a été promulgué le 27 janvier 1920. Il se borne à fixer certains détails d'appplication de la loi dont nous venons de citer les dispositions les plus caractérisques.

Le 15 juillet 1920, le Grand Conseil a adopté une nouvelle loi sur le **Fonds scolaire de prévoyance**, dont voici les dispositions essentielles :

Le fonds scolaire de prévoyance sert des pensions de retraite après 30 années de service ; des pensions d'invalidité ; des pensions aux veuves et aux orphelins ; des pensions ou indemnités aux parents indigents à la charge de l'assuré, lorsque celui-ci ne laisse ni veuve, ni orphelins.

Le fonds est administré par un comité de neuf membres. Le Conseil d'Etat nomme le Président et deux membres. Les membres du Fonds désignent les six autres membres à raison d'un par district.

Les membres du Fonds sont astreints au payement d'une prime annuelle de 200 fr. Cette prime est due pendant toute la durée de leur activité de service, mais pendant 40 ans au plus.

L'Etat verse au Fonds, chaque année, un subside de 200 fr. par membre en activité de service. La Commune y verse chaque année un subside de 80 fr. par membre du Fonds enseignant dans ses écoles.

La rente d'invalidité est fixée au 50 % de la retraite de 2400 fr., si l'ayant droit a de 2 à 5 ans de service. A partir de la 6e année de service 2 % de plus par année, soit, au bout de 30 ans le 100 %.

Tout assuré âgé de 60 ans peut se mettre volontairement ou être mis d'office, par décision du Conseil d'Etat, sur préavis de la Commission scolaire intéressée, au bénéfice de la pension d'invalidité.

La retraite d'invalidité est obligatoire dès l'âge de 65 ans.

La pension de la veuve est de 1200 fr. par an, si l'assuré meurt avant la fin de la 30e année d'assurance ; elle est augmentée de 60 fr. par chaque année d'assurance ajoutée à la trentième, mais ne peut excéder 1800 fr. par an.

Chaque enfant reçoit, jusqu'à 18 ans, une pension de 10 % de celle qu'aurait touchée son père en cas d'invalidité ; elle est de 20 % s'il est orphelin de père et de mère.

Le total des pensions aux enfants ne peut excéder le 100 % de la pension qu'aurait reçue leur père en cas d'invalidité. Si l'époux survivant d'une assurée en activité de service est invalide et incapable de gagner sa vie, il peut lui être alloué jusqu'au 50 % de la pension d'invalidité correspondant aux années d'assurance de la défunte.

La pension de la veuve est réduite de moitié si l'assuré avait plus de 50 ans au moment de son mariage. Si l'assuré avait plus de 60 ans au moment de son mariage, il n'est servi à l'époux survivant aucune rente ni pension quelconques.

La veuve pensionnée qui se remarie perd tout droit à la pension dès le jour de son remariage. Elle a droit, en ce cas, à une indemnité égale à deux pensions annuelles.

Les père et mère ou, à leur défaut, les frères et sœurs d'un membre du Fonds, célibataire ou veuf sans enfants, décédé en activité de service, ont droit, les deux premiers, au 80 % de primes payées, les derniers au 70 % des primes versées.

A la mort d'un célibataire ou veuf sans enfants, au bénéfice d'une pension, ses parents, s'ils sont dans le besoin, peuvent recevoir le 30 % au maximum de la pension du défunt.

Dès qu'un fonctionnaire de moins de 60 ans est au bénéfice d'un gain supérieur à son dernier traitement, sa pension est réduite de droit de l'excédent de ce traitement.

Dès l'âge de 60 ans, et quelle que soit la situation de l'intéressé, il est réintégré dans tous ses droits.

L'assuré qui devient membre du Fonds après l'âge de vingt ans et qui veut bénéficier de la retraite avant 30 ans de service doit verser à ce Fonds, en une seule fois ou par acomptes, la totalité des primes à racheter avec un intérêt composé de 4 % l'an. Ces primes, qui s'élèvent à 480 francs de capital par chaque année de retard, sont entièrement à la charge de l'assuré.

Toutefois, le droit à la retraite n'est acquis qu'à l'âge de 50 ans révolus.

L'assuré qui cesse son activité a droit, après 30 ans de service, à une pension de retraite de 2400 francs par an.

L'assuré qui, après 30 ans de service, prolonge son activité et remplit ses obligations envers le Fonds, a droit à un supplément de 120 francs pour chaque année de service ajoutée à la trentième ; ces suppléments sont de dix au maximum.

Les membres du Fonds qui y sont entrés avant le 1er janvier 1913 peuvent se mettre au bénéfice des dispositions nouvelles en versant 40 francs par année de service antérieure à 1913.

Les membres du Fonds entrés depuis le 1er janvier 1913 peuvent faire les versements complémentaires avec un intérêt composé de 4 % l'an.

Les membres du Fonds, retraités au moment de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi, sont au bénéfice de la situation acquise; les dispositions qui précèdent n'ont aucun effet rétroactif en leur faveur.

Ceux d'entre eux qui ont accompli au moins 30 ans de service dans l'enseignement primaire reçoivent toutefois un supplément de 600 francs par an, à condition que leurs ressources et revenus annuels, pension comprise, ne soient pas supérieures à 3600 francs.

Les bénéficiaires d'une rente d'invalidité qui ont passé moins de 30 ans dans l'enseignement ont droit à un supplément de 20 francs par années de service ; ce supplément ne peut cependant dépasser 500 francs au total

Nous ne passerons pas à la chronique scolaire d'un autre canton sans avoir consacré quelques lignes au **Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande**, qui se tint à Neuchâtel les 15, 16 et 17 juillet 1920.

Le corps enseignant du Jura bernois, de Fribourg, Valais, Vaud, Neuchâtel et Genève n'avait pas pu se réunir depuis la veille de la grande guerre. Nombreux étaient ceux qui avaient la nostalgie de ces rencontres fraternelles si précieuses pour l'esprit et pour le cœur. Aussi le congrès de Neuchâtel groupa-t-il plus de 1000 participants. C'était impressionnant de voir, dans le temple du Bas, où se tinrent toutes les séances, cette assemblée compacte, sérieuse, vibrante, suivant avec assiduité les conférences, les rapports, les discussions.

Le menu intellectuel fut aussi distingué que copieux : Une conférence, tour à tour caustique, poétique et éloquente de M. *de Montenach*, mandataire de Fribourg au Conseil des Etats, sur « la formation du goût dans l'art et dans la vie » ; un savant exposé de M. *Arnold Reymond*, professeur à l'Université de Neuchâtel, sur « la loi de l'histoire » ; un appel insinuant de M. *Marcel Godet*, directeur de la Bibliothèque nationale, en faveur de l'œuvre des « Bibliothèques pour tous », qui vient de se fonder, et qui permettra bientôt de faire circuler, d'un bout à l'autre de la Suisse, un choix constamment renouvelé de lectures récréatives et instructives. Un discours de bienvenue, tout vibrant d'intérêt pour l'école populaire et de généreux patriotisme, de M. le Conseiller d'Etat *Quartier-la-Tente*, chef du Département de l'Instruction publique de Neuchâtel. Et surtout la discussion bien nourrie et toujours élevée des deux morceaux de résistance : les rapports de MM. *E. Duvillard* et *G. Stroele*, qui avaient été imprimés à l'avance.

L'étude de M. Duvillard : **Examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel,** était presque trop riche de faits intéressants, de considérations judicieuses et de suggestions hardies. Heureusement que, selon la coutume, elle avait été résumée en un certain nombre de thèses qui furent soumises une à une aux délibérations de l'assemblée. Les voici :

« Généralités. 1. L'école primaire romande peut servir de base aux réformes nécessaires à l'adaptation plus parfaite des institutions scolaires aux conditions nouvelles de la vie sociale.

2. Pour que les réformes scolaires produisent leur plein effet, il est désirable que les éducateurs contribuent à améliorer et à transformer les mauvaises conditions de vie des classes pauvres.

But de l'école. 3. L'école primaire nouvelle doit assurer à tous les éléves un développement physique suffisant, une instruction élémentaire solide, un développement intellectuel maximum ; leur donner les moyens de choisir avec discernement la profession qui convient à leurs aptitudes et à leurs goûts, développer en eux le sentiment de la solidarité et de la responsabilité.

Réformes. 4. Les réformes porteront sur l'organisation scolaire, les programmes d'études, les méthodes d'enseignement et la préparation professionnelle du corps enseignant.

Elles se feront dans le but d'assurer à tous les enfants, selon le degré et la nature de leur développement intellectuel, le maximum de l'influence éducative.

Organisation. 5. L'école primaire doit tendre à devenir l'école élémentaire unique. Son organisation, ses programmes et ses méthodes doivent être assez parfaits pour permettre la suppression des classes secondaires faisant double emploi avec les classes primaires supérieures. Les élèves des agglomérations urbaines seront répartis en trois catégories, selon le degré de leur développement intellectuel et de leurs connaissances.

A. Elèves ordinaires à scolarité normale.

B. Elèves retardés par suite d'irrégularité dans la fréquentation des classes ou d'insuffisance de développement.

C. Elèves anormaux, inscrits dans les classes spéciales.

6. Pour que les classes soient homogènes on établira au degré inférieur une catégorie destinée aux enfants peu doués.

Un contrôle sévère sera établi au seuil du degré moyen. Une classe dite de doublement recueillera les élèves retardés de la section moyenne.

Tous les élèves qui ne poursuivent pas leurs études dans les écoles secondaires termineront l'école primaire dans la classe de pré-apprentissage destinée à faciliter l'orientation professionnelle.

Dans les écoles rurales la classe de pré-apprentissage sera adaptée aux besoins de la vie agricole.

Programmes et méthodes. 7. Les programmes comprendront :

a) Une nomenclature des connaissances indispensables, dite programme minimum, qui doit être acquis à fond et former la base solide de l'instruction.

b) Une partie, dite de développement, laissée à l'initiative de l'instituteur et destinée à fournir aux élèves des occasions de montrer leur initiative et de satisfaire leurs besoins d'activité et leur curiosité.

Les méthodes du degré inférieur seront inspirées de celles des jardins d'enfants et des classes d'anormaux. Au degré moyen, les maîtres ménageront la transition entre les méthodes concrètes et expérimentales et les méthodes abstraites. Le travail manuel doit être introduit sous forme d'activité et non comme leçon spéciale.

La réforme des méthodes dépend de celle de la préparation professionnelle des instituteurs, qui doit être poursuivie dans le sens d'une préparation technique plus poussée, sur des bases plus larges d'instruction générale.

La Confédération et les cantons ont le devoir de subventionner des cours pédagogiques de vacances organisés par la S. P. R., avec le concours des universités et d'instituer des bourses d'études pédagogiques supérieures destinées aux jeunes instituteurs.

Réformes pouvant être réalisées immédiatement dans les cantons qui ne les ont pas encore introduites. *Education physique.*

Création de terrains de jeux.

Elaboration d'un horaire d'été permettant la culture physique intensive en plein air, à raison d'une demi-heure par jour et d'une demi-journée par semaine.

Education morale. Introduction d'une discipline éducative basée sur l'entr'aide et le self-government.

Education intellectuelle. Suppression des travaux à domicile pendant les mois de mai, juin et septembre.

Introduction de l'activité manuelle dans la majorité des branches de l'enseignement.

Réforme de l'inspection scolaire.

Suppression des examens. »

Le rapporteur défendit son point de vue d'une façon à la fois si pondérée et si courageuse qu'il réussit à faire admettre toutes ses conclusions, jusqu'à celle relative à l'éducation morale. A ce moment-là, vu l'heure avancée, la fatigue de l'assistance et l'importance des questions présentées, on décida d'en renvoyer l'examen

à plus tard. On eut cependant le temps d'acclamer une proposition de M. *E. Briod* en ces termes : « La réalisation de ces réformes est conditionnée à la suppression définitive des examens dits pédagogiques des recrues et de la statistique qui les accompagnait. »

* * *

Le second rapport, du à l'esprit clair et à la plume facile de M. Stroele : **De l'équivalence des brevets pédagogiques en Suisse allemande**, concluait comme suit :

« I. L'équivalence des brevets pédagogiques dans la Suisse romande est désirable :

1° Parce qu'elle permettra aux instituteurs et institutrices, brevetées par un canton, de postuler et d'obtenir une place dans l'enseignement public d'un autre canton ;

2° Parce qu'elle implique de nombreux progrès pour l'enseignement primaire et normal, et d'importants avantages moraux et matériels pour le corps enseignant.

II. Les sections cantonales de la Société pédagogique romande appuieront dans leurs cantons respectifs toutes les réformes propres à faciliter et à hâter l'adoption de l'équivalence.

III. Une conférence de personnes autorisées établira les conditions minimum que doivent remplir les législations scolaires, les écoles normales, les études professionnelles, les examens et les brevets de chaque canton pour que cette équivalence puisse être introduite.

IV. Les cantons dans lesquels ces conditions seront remplies formeront entre eux un concordat et décréteront l'équivalence de leurs brevets respectifs. Les autres cantons romands, satisfaisant ultérieurement à ces conditions, pourront en tout temps adhérer à ce concordat.

Malgré l'opposition de quelques Genevois, qui craignaient qu'on ne compromît une réforme qu'ils préconisent : la préparation de tous les membres du corps enseignant par l'Université, les conclusions de M. Stroele furent admises. L'argument de M. Claparède : « N'ayons pas peur, les conclusions du rapporteur ne passeront pas avant au moins 25 ans dans le domaine des faits ! » a sans doute rassuré quelques indécis. On a compris que l'équivalence des brevets dans toute la Suisse romande était un idéal vers lequel il fallait tendre sans se faire trop d'illusions sur sa prompte réalisation.

* * *

La partie récréative du congrès n'avait pas été moins bien préparée que le menu pédagogique. Une audition de chansons populaires, offerte par le chœur mixte du corps enseignant de Vevey,

Montreux, provoqua une émotion artistique intense ; une soirée littéraire et musicale, suivie d'un bal, dérida les plus soucieux ; des banquets, où les autorités témoignèrent au corps enseignant leur reconnaissance et leur confiance, rapprochèrent les cœurs ; enfin, une promenade sur le lac, par une des journées les plus chaudes de l'été, clôtura, de la façon la plus agréable, une vraie fête de famille, où l'on n'a pas perçu la moindre note discordante, et qui ne laissera que des souvenirs lumineux.

Genève.

Pour la chronique scolaire de ce canton, nous passons la plume à M. *E. Duvillard*, chef du « Bureau d'archives et de recherches » du Département de l'Instruction publique :

L'année scolaire 1919-1920 a plus été une période de travail sérieux que de polémiques retentissantes. L'agitation provoquée par la question du Collège a perdu de sa violence pour aboutir à une brochure intéressante de M. Max Hochstaetter sur « Le Collège et l'opinion ». Cette collection de témoignages montre, jusqu'à l'évidence, que les méthodes en usage au Collège de Genève ne satisfont ni les professeurs, ni les parents, ni les élèves. Puisse le nouveau directeur de notre vieille école user de son influence pour porter le coup mortel aux erreurs pédagogiques qui font le tourment des collégiens depuis plusieurs générations !

L'opinion genevoise s'émeut facilement quand il s'agit d'éducation. Un « Comité indépendant de réformes scolaires », présidé par M. F. Choisy, directeur de l'Ecole populaire de musique, a entrepris contre les examens, la surcharge des programmes et les méthodes surannées, une active campagne de propagande. M. Malche, directeur de l'enseignement primaire, a mené le combat contre les examens. Il en demande la suppression à tous les degrés de l'enseignement. « Quelle bienfaisante révolution que des classes sans examens ! Que de temps gagné pour d'utiles résumés ; des conférences d'élèves, des promenades, des lectures, vers la fin de l'année surtout. Combien la vie scolaire reprendrait de tonicité, de naturel, de charme ! Combien la véritable culture et les bonnes méthodes seraient mises en lumière si l'école consentait à être l'endroit où on étudie et non pas l'endroit où on juge ! »

Les examens ont eu l'honneur d'un débat au Grand Conseil, appelé à discuter une proposition de M. le député Chapuisat, tendant à faire un essai de suppression pendant trois ans. Le vote n'a pas encore eu lieu ; mais les examens ont de vaillants défenseurs qui leur découvrent des vertus insoupçonnées et ne les laisseront

pas disparaître sans protester. Et cependant, l'essai tenté à l'Ecole de commerce par M. Gaillard, directeur de l'enseignement professionnel, a été concluant. Les polémiques, qui se sont déroulées au sujet des examens, prouvent l'incompréhension, du public en général et des intellectuels en particulier, pour les questions éducatives toujours plus techniques et qui exigent, pour être résolues, des connaissances précises et une méthode scientifique.

La Conférence de M. Claparède : « l'Ecole sur mesure » a montré l'utilité d'une méthode qui s'en tient aux faits, sans se laisser abuser par la magie des mots. On peut résumer les idées de M. Claparède sous la forme suivante : Tous les hommes ne peuvent se plier aux mêmes règles, s'adapter à la vie de la même manière, jouer le même rôle; il convient donc d'organiser l'école de telle sorte qu'elle offre à tous, quelles que soient les différences de développement et d'organisation mentale ou physique, les moyens de se préparer, le mieux possible, à servir la collectivité. Les résultats de la vulgarisation pédagogique sont très discutables. Les conférences du « Comité indépendant de réformes scolaires » contribueront faiblement à la transformation de l'éducation publique ou familiale. La réforme se mûrit dans le silence des laboratoires, le calme des salles de cours, l'intimité des entretiens entre professeurs d'université, étudiants et jeunes instituteurs désireux de connaître les théories nouvelles, si fraîches, si consolantes, si optimistes, si respectueuses de la personnalité. Et ceci en un temps où tout semble se liguer pour plier les hommes sous de nouveaux jougs et, sous prétexte d'émancipation, les ramener à une forme d'esclavage plus odieuse que toutes celles qu'a connues l'humanité au long de son histoire.

Le sanctuaire de la pédagogie, c'est l'Institut Rousseau, centre de recherches et de réalisations pratiques. Il convient de rappeler un événement qui ne sera pas sans influence sur son avenir. M. Bovet, son directeur, a été appelé, le 24 février 1920, à occuper, à l'Université de Genève, une chaire nouvelle de « science de l'éducation et pédagogie expérimentale ».

Genève possède maintenant deux professeurs de pédagogie, MM. Malche et Bovet, un professeur de psychologie expérimentale, M. Claparède, un institut connu dans le monde entier. Les conditions favorables à la création officielle d'un Institut de pédagogie sont réunies. Il est à souhaiter que les pouvoirs publics créent à Genève, siège de la Ligue des nations, la grande école de pédagogie expérimentale qui n'existe encore dans aucun pays de l'Europe occidentale.

L'activité de l'Institut Rousseau a été dirigée vers le problème des aptitudes. Elles sont l'objet des préoccupations des éducateurs

qui s'efforcent de les diagnostiquer avec précision. Malheureusement, c'est un sujet compliqué pour lequel il faut tenir compte d'une série de causes d'erreurs, difficiles à déterminer. M. Claparède a examiné la « Constance des sujets soumis aux tests ». Cette constance est moins grande qu'on ne pourrait le croire, et il convient, quand on se propose de porter un jugement sur le développement ou les aptitudes d'un enfant, de multiplier les observations et de choisir les moments propices.

La publication, dans les « Archives de psychologie », de barêmes ou tables de percentilage, rendra de grands services aux instituteurs curieux de tenter la construction des profils psychologiques, imaginés par le psychologue italien Rossolimo.

Mlle Descœudres poursuit l'étude des tests de langage. Sa méthode mériterait une étude approfondie, car elle me paraît de nature à contribuer, dans une large mesure, à la rénovation de la didactique du français.

La pédagogie sociale, longtemps ignorée en Suisse, a fait l'objet d'une étude de M. Malche sur « l'enfant et son quartier ». M. Dottrens. instituteur et licencié de l'Université de Genève, a étudié les caractères essentiels des bons et des mauvais élèves en se servant des méthodes connues de diagnostic et de mensuration anthropométrique. Ces deux travaux établissent, une fois de plus, la corrélation étroite entre le milieu et le développement physique et intellectuel.

La « Collection d'actualités pédagogiques », publiée sous les auspices de l'Institut Rousseau, s'est enrichie d'ouvrages importants.

Signalons, en première ligne, le livre de Baudouin « Suggestion et autosuggestion » qui ouvre aux éducateurs des horizons sur les ressources insoupçonnées de l'inconscient et oriente, vers des voies nouvelles, l'éducation si controversée de la volonté.

« Les jeux de plein air et d'intérieur », de Mlle Ketty Yentzer, sont dans la ligne de l'Institut Rousseau, puisqu'ils donnent à l'effort, à l'action et à l'initiative, la première place dans le développement physique.

Le docteur Godin résume, en une plaquette intéressante, l'essentiel de son traité sur l'anthropologie scolaire.

Tout ce mouvement n'a pas été sans influence sur les autorités qui ont reconnu la nécessité d'enquêtes et d'expériences pédagogiques dans les classes. Un « Bureau officiel d'archives et de recherches », en collaboration avec l'Institut Rousseau, entreprend un certain nombre d'enquêtes et d'expériences de première importance.

Des classes faibles ont été formées dans les degrés inférieurs des écoles primaires. Elles groupent les élèves à développement lent qui ne peuvent suivre, avec profit, l'enseignement normal.

Le nombre des classes de plein air a été augmenté : la gymnastique et les jeux ont été rendus obligatoires, dans toutes les écoles du canton, un après-midi par semaine et vingt minutes par jour.

Un groupe de citoyens, l'Union sociale, sur l'initiative de M. André Oltramare, a lancé un projet consistant à soutenir financièrement les enfants bien doués, afin de leur permettre de poursuivre des études complètes.

L'année 1919-1920 a vu se réaliser une idée généreuse et d'une grande portée sociale : l'assurance maladie pour tous les enfants des établissements d'instruction publics ou privés.

Le projet de M. le député Emile Nicolet, amendé par une commission extra-parlementaire, prévoit une cotisation hebdomadaire de quinze centimes et assure, en retour, à tous les élèves des écoles, les soins médicaux, les médicaments et des subsides pour séjours de convalescence.

Cette œuvre de solidarité fait le plus grand honneur à notre canton qui n'a pas craint, en une période troublée, d'assumer des charges, qui peuvent devenir très lourdes, pour lutter contre les maladies infantiles et le manque de soins dont souffrent souvent les écoliers pauvres.

Nous sommes loin d'avoir réalisé d'aussi grands progrès dans le domaine moral. Malgré les lois et les règlements, la fréquentation des cinématographes par les enfants et les adolescents n'a pu être supprimée et nous avons eu plusieurs cas pour nous prouver que la jeunesse n'est pas insensible aux suggestions criminelles de l'image animée.

Le petit journal « l'Ecolier genevois », dirigé par Mme Hautesource, contribuera (peut-être), à développer chez nos enfants le goût des bonnes lectures et l'amour du bien. Il atteste l'intérêt des éducateurs genevois pour toutes les questions post-scolaires.

L'Union des instituteurs primaires a formé une commission pédagogique qui a entrepris et mené à chef l'étude difficile de la revision des programmes d'enseignement et des méthodes d'éducation.

* * *

Université. — M. Duvillard a fait allusion à l'Université à propos de la nomination de M. P. Bovet à une chaire de pédagogie. Notre aimable collaborateur nous permettra de la compléter sur un point en mentionnant ici le rattachement de l'*Institut dentaire* à l'Université, en vertu d'un décret du Grand Conseil du 9 novembre 1918. Nous ne relevons dans ce décret que les articles suivants :

Sont inscrits comme étudiants :

a) Les personnes sorties de l'une des sections du Gymnase avec un certificat de maturité ;

b) Les personnes qui, sans avoir suivi les cours du Gymnase, ont subi néanmoins d'une manière satisfaisante, devant une commission nommée par le Département de l'Instruction publique, un examen sur un programme équivalent à celui des études d'une des sections du Gymnase ;

c) Les personnes qui prouvent par des diplômes ou certificats le même degré d'instruction.

La direction scientifique et administrative de l'Institut, ainsi que le maintien de l'ordre et de la discipline, sont confiés à une commission de neuf membres, nommée tous les trois ans et portant le nom de Commission de l'Institut dentaire. Cette commission se compose de : *a*) quatre membres nommés par le Conseil d'Etat, dont deux choisis parmi les médecins-dentistes de nationalité suisse habitant le canton de Genève ; *b*) un membre du Bureau du Sénat universitaire, désigné par le Bureau ; *c*) deux membres désignés par les professeurs de la faculté de médecine ; *d*) deux membres désigné par les professeurs de l'Institut dentaire. Le Président est désigné par le Conseil d'Etat parmi les professeurs de la faculté de médecine qui font partie de la commission.

L'Institut dentaire constitue une personnalité morale capable de recevoir, moyennant l'autorisation du Conseil d'Etat, des dons et egs avec ou sans affectation spéciale. L'administration, la gestion et l'emploi de ces fonds sont confiés, sous la surveillance du Conseil d'Etat, à la Commission de l'Institut dentaire.

J. Savary.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

PRINCIPAUX ARTICLES DES DIX PREMIÈRES ANNÉES DE L'ANNUAIRE.

1910

1911

1919

LAUSANNE — IMPRIMERIES RÉUNIES

IMPRIMERIES RÉUNIES — LAUSANNE.

ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

XIIe ANNÉE

1921

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence intercantonale des Chefs de Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY

Directeur des Ecoles normales du Canton de Vaud.

La science pédagogique, ses fondements et ses limites, par *Arnold Reymond*. — L'éducation américaine, par *Albert Malche*. — L'école unique, par *J. Savary*. — Tendance vers l'enseignement agricole à l'école primaire rurale, par *F. Barbey*. — Les infirmières scolaires, par *L. Henchoz*. — L'Europe nouvelle et le principe des nationalités, par *W. Rosier*. — Revue géographique, par *C. Knapp*.

CHRONIQUE SCOLAIRE : La Confédération et les Cantons romands en 1920.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

LAUSANNE | GENÈVE
1, Rue de Bourg | 2, Pl. du Molard

1921

ANNUAIRE

DE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN SUISSE

XIIe ANNÉE

1921

PUBLIÉ

sous les auspices de la Conférence intercantonale des Chefs des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande avec l'appui de la Confédération

PAR

J. SAVARY

Directeur des Ecoles normales du Canton de Vaud.

La science pédagogique, ses fondements et ses limites, par *Arnold Reymond*. — L'éducation américaine, par *Albert Malche*. — L'école unique, par *J. Savary*. — Tendance vers l'enseignement agricole à l'école primaire rurale, par *F. Barbey*. — Les infirmières scolaires, par *L. Henchoz*. — L'Europe nouvelle et le principe des nationalités, par *W. Rosier*. — Revue géographique, par *C. Knapp*.

CHRONIQUE SCOLAIRE : La Confédération et les Cantons romands en 1920.

LIBRAIRIE PAYOT & CIE

LAUSANNE — 1, Rue de Bourg | GENÈVE — 2, Pl. du Molard

1921



COMMISSION DE RÉDACTION

WILLIAM ROSIER, Professeur à l'Université, Genève, *Président.*

MARCEL MARCHAND, Directeur de l'Ecole normale, Porrentruy.

EMILE GREMAUD, Chef de service, Fribourg.

ALBERT HOEH, Directeur de l'Ecole normale, Sion.

CH.-AD. BARBIER, Inspecteur scolaire, Neuchâtel.

AUGUSTE TARABORI, Premier secrétaire au Département de l'Education publique, Bellinzone.

PRÉFACE

*C'est la quatrième fois que nous présentons aux autorités scolaires et aux personnes qui s'intéressent à l'enseignement l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse. *Est-il encore nécessaire de dire longuement dans quel esprit nous poursuivons notre publication ? L'accueil qu'on a bien voulu faire à nos précédents volumes nous a montré que nous avons été compris. Cette année nous avons donc persévéré dans notre dessein.*

Nous avons fait appel à des collaborateurs appartenant à nos divers cantons romands et représentant les principaux domaines de la science pédagogique: Avec M. Arnold Reymond *nous nous élevons dans la région sereine des principes. — MM.* Albert Malche *et* J. Savary *nous conduisent hors de la Suisse et nous permettent de constater que notre pays a quelques progrès à réaliser s'il veut se maintenir au rang qu'un jugement trop bienveillant des hommes d'école lui a assigné. — Avec M. F.* Barbey *nous pénétrons sur le terrain de la morale et de la didactique en cherchant comment l'école rurale peut contribuer à retenir ses élèves à la campagne. — M.* L. Henchoz, *qui s'est spécialisé dans les questions d'hygiène scolaire, nous enseigne l'un des moyens les plus efficaces de prévenir la maladie chez nos écoliers. — Nous lirons avec un intérêt particulier l'étude de M.* W. Rosier *sur le* principe des nationalités. *Enfin la* Revue géographique *du regretté* Ch. Knapp *nous apportera toute une moisson de renseignements précis sur les modifications que l'Europe a subies depuis la guerre.*

Malheureusement, le prix toujours si élevé du travail typographique nous a obligé de réduire encore notre chronique scolaire. Nous avons renoncé cette fois à faire le tour de la Suisse pour y

glaner tel fait saillant, telle donnée statistique, telle mesure législative de nature à intéresser l'ensemble de nos lecteurs. Nous remettons à l'année prochaine ce coup d'œil général. Cette année nous ne pouvons franchir le territoire des cantons romands; mais au moins y sommes-nous guidés par des pédagogues qui vivent sur les lieux mêmes et peuvent présenter d'une façon vivante les événements auxquels ils sont intimement mêlés.

*L'*Annuaire *de* 1921 *aura au moins une qualité : la variété. Sous cette variété on discernera, nous l'espérons, une seule et même ambition : Perfectionner sans cesse nos institutions et nos méthodes d'éducation, afin de préparer des jours meilleurs.*

J. Savary.

PREMIÈRE PARTIE

La science pédagogique, ses fondements et ses limites.

En formulant, sous ce titre, les réflexions que je désire soumettre aux lecteurs de l'Annuaire, j'ai visé avant tout la concision, car dans les quelques pages qui suivent je n'ai pas la prétention d'épuiser un sujet aussi vaste que complexe. J'aimerais seulement chercher à préciser l'un de ses aspects, et en particulier celui-ci :

La pédagogie possède-t-elle les caractères d'une science véritable ou bien n'est-elle qu'un art, délicat entre tous, dont l'exercice requiert des dons personnels, des intuitions échappant à toute formule précise ?

Enoncée en ces termes, la question n'a guère été discutée avant le XIXe siècle. Jusqu'alors la pédagogie était considérée comme une discipline qui relevait bien plus de la morale et de la religion que de la science proprement dite.

On sait comment, au cours du XIXe siècle, le problème qui nous occupe fut nettement posé et reçut des solutions différentes, contradictoires même, dont voici l'essentiel.

Les uns déclarent que la pédagogie est une science au même titre que les sciences expérimentales, qu'elle est, comme telle, un instrument indispensable entre les mains de tout éducateur.

Les autres disent, au contraire, que la pédagogie n'est pas et ne saurait jamais être une science, que la considérer ainsi c'est fausser le problème même de l'éducation. On naît pédagogue, comme l'on naît artiste. A chacun de trouver conformément à son génie propre le meilleur moyen d'élever les enfants. Sans doute l'éducateur, de même que l'artiste, pourra trouver dans l'expérience de ses devanciers certaines règles, certains pro-

cédés qu'il utilisera avec fruit ; mais ces règles, ces procédés ne peuvent être établis avec la même rigueur que les lois scientifiques ; à vouloir leur donner ce caractère on fait fausse route et on dénature complètement le problème pédagogique. Celui qui n'a pas en partage les dons nécessaires ne saurait suppléer à ce défaut par aucune science, et à qui les possède la soi-disant science pédagogique, si elle n'est pas inutile, n'est en tout cas pas indispensable.

Les deux théories que je viens de rappeler brièvement sont certainement trop absolues. Le problème doit comporter une solution intermédiaire qu'après tant d'autres[1] je voudrais essayer de caractériser.

Une première remarque s'impose tout d'abord. La pédagogie, nous semble-t-il, peut poursuivre deux buts qui sont nettement distincts et qu'il ne faut pas confondre sous peine de s'égarer dans la question qui nous occupe.

La pédagogie peut, en effet, avoir en vue simplement le meublage de l'esprit ; elle se propose alors de communiquer à l'enfant sous la forme la plus rapide et la mieux adaptée les connaissances qui lui seront plus tard utiles, soit pour une carrière déterminée, soit pour faire face aux difficultés de la vie sociale complexe dans laquelle il est appelé à vivre.

Cela étant, si la pédagogie est une science, elle sera à même d'indiquer l'âge auquel tel genre de connaissances doit être inculqué à l'enfant et de signaler la marche à suivre qui permet d'obtenir le rendement le meilleur et le plus durable. Par exemple, dans l'étude des langues anciennes, faut-il dès le début employer la méthode dite directe ou doit-on avant toutes choses faire connaître la structure grammaticale de ces langues, et pour cela forcer l'élève à apprendre par cœur, et d'une façon systématique, les déclinaisons des substantifs et les conjugaisons des verbes (y compris les formes les moins usuelles) ? De même, dans un autre domaine, est-il préférable d'étudier successivement l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre et la géométrie analytique ou

[1] Voir, en particulier, les ouvrages suivants : Ed. Claparède, *La psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale*, 5e édition, Kündig, Genève, 1916. — J. Dubois, *Le problème pédagogique* Kündig, Genève, 1910, l'article plus récent de P. Bovet : *Science de l'éducation et pédagogie expérimentale*, Education, janvier 1921, et l'article d'A. Ferrière, *Les fondements psychologiques de l'Ecole du Travail*, Revue psychologique, fasc. 2, 1914, Bruxelles.

bien n'y aurait-il pas avantage, toutes les fois que cela est possible, à les apprendre simultanément, étant donné l'appui que ces disciplines se prêtent mutuellement ? En suivant cette deuxième méthode on éviterait aux élèves l'embarras où ils se trouvent lorsqu'ils doivent traiter par l'algèbre des problèmes qu'ils ont pris l'habitude de résoudre par un raisonnement purement arithmétique (par exemple, le problème classique des deux courriers ou celui non moins classique du bassin de fontaine rempli par deux robinets de débit inégal).

Toutes ces questions rentrent dans la pédagogie, en tant qu'elle vise uniquement à instruire.

Mais la pédagogie peut envisager une autre mission, qui est non seulement de meubler l'intelligence, mais de former l'esprit, le cœur et la volonté ; elle s'efforce alors d'inculquer à l'enfant une ligne de conduite, de faire naître en lui certaines convictions, certains sentiments, d'ordre moral et même religieux, qui seront pour lui une sauvegarde et un viatique au cours de son existence.

Jusqu'à quel point la pédagogie ainsi entendue peut-elle être une science ? Là est le problème délicat entre tous.

Ce problème se pose d'autant plus impérieux à notre époque que, par suite de l'évolution de la société moderne, l'école publique a dû assumer une tâche éducatrice de plus en plus considérable.

Dans les siècles passés, en effet, l'ouvrier pouvait souvent accomplir chez lui les travaux dont il était chargé ou, s'il était employé chez un patron, sa femme, tout au moins, restait à la maison pour y vaquer aux soins du ménage ; elle était ainsi à même de s'occuper des enfants, sitôt que ceux-ci sortaient de l'école. L'industrie moderne, en créant les grandes fabriques, a tué le travail à domicile ; en utilisant d'autre part la main-d'œuvre féminine, elle a singulièrement vicié l'atmosphère familiale dont bénéficiait l'enfance du passé. Il en résulte qu'une partie de la tâche éducative qui incombait autrefois à la famille retombe maintenant sur l'école publique, au moins dans les grands centres citadins.

Cela étant, y a-t-il une science de l'éducation au même titre qu'une science de l'instruction ? Cette question, déjà difficile par elle-même, se complique du fait que l'école publique est tenue presque partout, pour respecter les droits de la cons-

cience individuelle, de séparer complètement la morale de la religion ; elle ne peut, en matière d'éducation, faire appel qu'à des considérations d'ordre très général, dont la base reste lointaine et agnostique.

On le voit, selon qu'il s'agit d'éducation ou d'instruction proprement dite, la question de savoir dans quelle mesure et jusqu'à quel point la pédagogie est une science doit être envisagée très différemment. La réponse à cette question variera du reste suivant le sens attaché au mot de science.

Il faut le reconnaître d'emblée. Le terme de science n'a pas, de nos jours, une signification plus précise que n'en avait autrefois celui de philosophie. A la fin du XVIIIe siècle, alors qu'un certain genre de réflexion avait été mis en honneur par les encyclopédistes, tout exposé didactique de connaissances se présentait sous le titre envié de philosophie ; c'est ainsi qu'un traité sur l'art de cultiver un jardin s'appelait *philosophie du jardinage*.

Grâce au développement extraordinaire, à notre époque, des sciences mathématiques, physiques et naturelles, le terme de science a pris une extension fâcheuse ; il a fini par désigner tout ensemble de connaissances plus ou moins raisonnées et raisonnables. De là des confusions tout à fait nuisibles. On baptise du nom de science un corps de doctrines souvent fort discutables qui se trouvent ainsi bénéficier indûment de la rigueur propre aux raisonnements physico-mathématiques ; l'on fausse de cette manière les hiérarchies de certitude et de savoir. Que l'on songe à la science dite spirite, pour ne citer que celle-là.

Si, grâce à un usage courant, le terme de science doit revêtir des sens divers, il faudrait distinguer avec soin ces divers sens ; le meilleur moyen de le faire, ce serait de grouper rationnellement les sciences suivant les méthodes d'observation et de raisonnement qu'elles emploient et suivant le genre de certitude qu'elles comportent. La grande difficulté dans cette tâche est de trouver une base vraiment objective de classification.

On sait que, dans l'antiquité déjà, Aristote a cru pouvoir diviser les sciences selon le caractère théorique, poétique ou pratique qu'elles présentent ; au XVIe siècle Bacon les classe au contraire d'après les facultés (mémoire, imagination, etc.), qui sont nécessaires pour les acquérir ; mais de pareils procédés de classification restent très arbitraires.

Au cours du XIXe siècle les tentatives de grouper rationnellement les sciences se multiplient.

Généralité décroissante et complexité croissante, tels sont les caractères choisis par Auguste Comte comme critère de classification. La mathématique constitue la science la plus générale, puisque la quantité intervient dans tous les domaines, même en morale où l'on parle de défauts et de qualités plus ou moins accentués ; mais la mathématique est en même temps la moins complexe des sciences, car les éléments qui lui servent de base (axiomes, postulat) sont en très petit nombre. Au-dessus des mathématiques viennent, suivant le critère choisi, la mécanique, la physique, la chimie, etc., jusque et y compris la sociologie.

Ampère adopte un autre mode de classement ; c'est d'après leur objet que les sciences se diviseront et se subdiviseront par groupes binaires. Spencer et Cournot ont également cherché à dresser un tableau des disciplines scientifiques qui fut plus souple que celui de leurs devanciers. Cournot en particulier insiste sur l'évolution historique des faits dont s'occupent la plupart des sciences et il propose de répartir les connaissances en trois grands groupes : série théorique, série cosmologique et historique, série technique ou pratique. (*Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*, Hachette, Paris, 1912, p. 510.)

M. Adrien Naville, enfin, a consacré le meilleur de ses méditations à établir une nouvelle classification des sciences et la 3me édition de son ouvrage, considérablement augmentée, met bien en lumière la complexité du problème. M. Naville s'est attaché entre autres à relever l'élément conditionnel qui caractérise non seulement les sciences morales, mais aussi les sciences physiques et naturelles.

« J'insiste, dit-il, beaucoup plus qu'on ne le fait généralement sur le rôle de l'idée de possibilité en science. Quand on dit que les lois sont des rapports *nécessaires* qui résultent de la nature des choses, on n'a pas tort ; mais il manque un mot qui spécifie de quelle nécessité il s'agit. Les lois sont des rapports *conditionnellement* nécessaires, c'est-à-dire des rapports qui se produisent *si* certaines conditions sont réalisées. Pour les sciences de lois la réalisation de ces conditions est une simple possibilité. Cela est marqué par le mot *si*, remplacé souvent par *quand*, *lorsque*,

toutes les fois que ou expressions analogues. » (*Classification des sciences*, 3me édition, Alcan, Paris, 1920, p. 10.)

Discuter lequel des systèmes proposés est le meilleur nous entraînerait trop loin et serait peut-être inutile. Il semble, en effet, que toute classification des sciences soit nécessairement imparfaite et arbitraire, parce qu'elle se trouve toujours démentie par la complexité des phénomènes étudiés et par le progrès incessant des sciences. Des jonctions imprévues surgissent (par exemple, vers la fin du XIXe siècle, entre la physique et la chimie) qui bouleversent l'ordre péniblement établi.

Toutefois, si nous devons renoncer à hiérarchiser d'une façon indiscutable les sciences les unes par rapport aux autres, nous pouvons, nous semble-t-il, établir entre elles certaines distinctions qui se légitiment de la manière suivante :

Les sciences, sans doute, présentent toutes des caractères communs ou tout au moins des tendances communes ; seulement, de ces tendances et de ces caractères, il en est qui sont plus accentués dans certains groupes de sciences que dans d'autres.

Cela étant, chaque science peut, quant à son objet, être théorique ou pratique, c'est-à-dire viser à des connaissances qui pourront être ou ne pas être utilisées pratiquement.

D'autre part, la nature de ces connaissances (rigueur et certitude) dépend essentiellement de la nature des liaisons qui peuvent être établies entre les faits ou les idées.

De ce que nous venons de dire il résulte tout d'abord que la séparation entre sciences théoriques et sciences appliquées ne saurait être absolue. En fait et au moment où elle prend naissance toute science se présente comme théorique et pratique à la fois ; ce n'est que plus tard, au cours de son développement historique, qu'elle revêt de plus en plus nettement ces deux aspects. Aux origines, géométrie et géodésie (arpentage) se confondaient étroitement ; une fois devenues distinctes, ces deux disciplines n'ont cessé cependant de se prêter un mutuel appui.

Le problème concernant la nature des liaisons établies par chaque science est non moins complexe, car là aussi il n'est pas possible de marquer des limites infranchissables. On peut toutefois, me semble-t-il, marquer entre les idées dont s'occupe une science les types suivants de liaison :

1° Un type *descriptif*. L'emploi de ce type permet avant tout de grouper les faits, les objets et les idées, suivant les carac-

tères de ressemblance ou de dissemblance qu'ils peuvent présenter. Dans ce travail il ne s'agit pas de trouver la cause (s'il y en a une) des ressemblances ou des dissemblances. On s'efforce seulement de noter les caractères qui autorisent la classification la plus générale et la plus complète. La botanique, par exemple, s'est attachée pendant longtemps, pour grouper les plantes, à la forme des feuilles, des fleurs ou des racines. Ces modes de classement ont été rejetés comme imparfaits, le jour où la fécondation a été reconnue comme le critère qu'il fallait adopter.

« Le rôle du pistil et des étamines est maintenant si connu qu'il semblerait avoir dû toujours être admis par les naturalistes. Aussi n'est-ce pas sans étonnement qu'on trouve dans l'ouvrage de Tournefort, paru au commencement du XVIIIe siècle, la négation de toute sexualité chez les fleurs. L'illustre botaniste descripteur considérait les étamines comme des organes d'excrétion et le pollen comme une substance inutile rejetée par le végétal. » (G. Bonnier : *Le monde végétal*, Flammarion, Paris, 1907, p. 2.)

Toutes les sciences ont commencé par le stade descriptif : certaines d'entre elles (la géologie et la botanique entre autres) ne l'ont dépassé qu'au siècle dernier. Dans quelques-unes de leurs parties, les mathématiques elles-mêmes conservent ce caractère descriptif ; il est des parentés entre certaines fonctions, entre certaines propriétés numériques, que l'on constate, mais dont la raison profonde échappe encore.

Dans le type descriptif, les liaisons, les rapprochements observés ne donnent pas naissance à des lois proprement dites. L'on sait, par exemple, à peu près quelles sont les diverses espèces, végétales et animales, qui peuplent notre globe ; leur classement, dans ses grandes lignes, a été opéré. Mais pourquoi ces espèces sont-elles limitées au nombre que nous connaissons et pourquoi l'évolution n'en a-t-elle pas fait surgir d'autres ? Cela, il nous est impossible de le dire.

2° Type *inductif*. Par ce type de liaison on met en lumière une relation constante entre certains phénomènes, de telle sorte que l'un de ces phénomènes apparaît régulièrement, si les autres se produisent. Par exemple tout organisme vivant complexe est soumis à la génération et à la mort. Il y a là une liaison d'un caractère indubitable ; mais elle est de nature qualitative et ne peut s'exprimer sous une forme mathéma-

tique rigoureuse. Dans les sciences physiques, au contraire, les relations trouvées peuvent en général s'exprimer par le moyen d'une formule mathématique, et c'est pourquoi elles comportent une certitude de prévision que n'atteint pas la liaison simplement qualitative. Nous savons sans doute que tout organisme vivant doit mourir, mais nous ne pouvons prédire exactement le jour de sa mort ; nous pouvons, au contraire, prévoir rigoureusement la marche des planètes dans le ciel.

Toutefois, si exacte qu'elle puisse devenir, la loi inductive ne peut jamais, comme telle, être établie à priori. Ainsi la mécanique newtonienne pose la loi suivante : les corps s'attirent en raison directe de leur masse et en raison inverse du carré de leur distance. La relation est rigoureuse, mais elle n'est pas déduite à priori. On ne voit pas pourquoi les corps ne s'attirent pas en raison inverse du cube, plutôt que du carré de leur distance. L'expérience seule peut nous renseigner sur ce point.

3° Type *déductif*. Ici certaines propositions premières sont posées et suffisent par déduction de leurs conséquences à expliquer les phénomènes dont on s'occupe. D'où viennent ces propositions premières (axiomes, postulats, etc.) ? Sont-elles dans toute science (les mathématiques y compris) le résumé d'expériences sensibles ancestrales ou bien sont-elles avant tout création de l'esprit ? C'est là un problème captivant, mais que nous n'aborderons pas, car il ne nous intéresse pas directement ici. Il nous suffit de remarquer ceci : dans les sciences où les liaisons à type déductif prédominent, le nombre des propositions premières qui leur servent de base est relativement restreint ; il suffit cependant à l'objet que se proposent ces sciences. Par exemple, une fois données dans la géométrie euclidienne les définitions du cercle et de la droite, on peut affirmer que sur un plan fini une droite par rapport à un cercle doit être extérieure, tangente ou sécante. En physique et sitôt posée la loi de l'attraction newtonienne, on en déduit la loi de la chute des corps sur notre globe, le mouvement de la lune, celui des marées, l'ascension d'un liquide dans un tube capillaire ouvert à ses extrémités, etc. De même en morale, si le droit de propriété est déclaré inviolable, le vol doit être réprimé.

Sans insister davantage, pour qu'il y ait science, il faut qu'il y ait stabilité dans les caractères, les formes ou dans les relations que l'on étudie. Dans la mesure où cette stabilité existe

il y a prévision possible, et dans la mesure où la stabilité peut se traduire en une formule mathématique la prévision est rigoureuse. Cette prévision sera d'autant plus étendue qu'elle reposera sur une relation du type déductif.

La tendance de chaque science est d'expliquer le groupe des phénomènes qu'elle étudie par des relations de ce dernier type ; mais il va sans dire que plus les faits sont qualitativement complexes, plus cet idéal sera difficile à réaliser. Dans les sciences sociologiques, par exemple, la description et les lois inductives restent capitales. On peut sans doute tenter de déduire les phénomènes sociologiques de quelques propositions fondamentales ; mais celles-ci seront sans cesse mises en défaut, parce que leurs conséquences ne s'accorderont pas avec les faits observés.

Toute science, avons-nous dit, présente un double aspect, théorique et pratique. Lorsqu'elle est tout entière dominée par des préoccupations d'ordre pratique et téléologique, elle peut justement être appelée une science appliquée. Elle fait alors appel en général à plusieurs autres sciences qui, théoriquement, sont distinctes. Les sciences du jardinage et de l'élevage, par exemple, empruntent leurs données à la biologie, à la botanique, à la géographie et même à la géologie.

La pédagogie appartient sans conteste au groupe des sciences appliquées et c'est pourquoi elle est à la fois un art et une science: elle est une science en tant qu'elle invoque les résultats établis qar d'autres sciences : elle est un art par la façon dont elle utilise ces résultats en vue de buts qui, par leur complexité, restent difficiles à définir et à réaliser.

Le caractère scientifique de la pédagogie dépendra donc avant tout de celui des sciences qui lui servent de fondement et qui sont avant tout la physiologie, la psychologie, la sociologie et la morale.

Or, à y regarder de près, ces sciences sont loin de comporter la structure qui caractérise les sciences où le type de liaison déductive prédomine ; elles sont donc loin de posséder la précision et la rigueur des lois physico-mathématiques.

Certes, l'on ne saurait nier les progrès remarquables accomplis par la physiologie au cours du siècle dernier. La chimie des corps organiques, en particulier, a éclairé d'un jour tout nouveau bien

des problèmes qui étaient obscurs pour nos devanciers. Là aussi toutefois il faut tenir compte de facteurs individuels qui empêchent de donner aux lois découvertes un caractère absolu trop général. Ainsi que Le Dantec l'a souligné fortement, chaque individu possède une odeur *sui generis* et par conséquent une constitution chimique qui lui est propre et qui, pour le moment tout au moins, échappe à nos grossiers moyens d'analyse.

Il en est de même pour la psychologie. Certes les contributions apportées à cette science au cours du siècle dernier sont considérables. Il suffit, pour s'en rendre compte, de comparer un manuel moderne de psychologie aux ouvrages qui furent publiés sur ce sujet aux XVIIe et XVIIIe siècles.

Les chapitres relatifs aux sensations se sont non seulement enrichis ; ils ont été entièrement refondus dans leurs parties essentielles. Des expériences fécondes et conduites avec soin ont montré que le domaine des sensations était plus vaste qu'on ne le supposait ; aux cinq sens traditionnels elles ont permis d'en ajouter de nouveaux.

De même, en ce qui concerne la mémoire, l'association des idées. Que de pages suggestives ont été écrites sur ces questions !

L'instinct et l'émotion sont parmi les phénomènes les plus obscurs de la vie psychique. Dans un ouvrage bien digne d'être signalé [1], M. Jean Larguier des Bancels résume les résultats auxquels la psychologie moderne est parvenue sur ce point. Le bilan, pour être encore modeste, est riche, si on le compare à celui du passé.

Il n'est pas jusqu'aux méthodes d'introspection qui n'aient été renouvelées grâce à cet instrument puissant que l'on désigne sous le nom de psychanalyse et qui, utilisé d'une façon judicieuse, a permis de démêler plusieurs relations jusqu'alors obscurément senties. Sur la portée et l'importance de ces découvertes nous renvoyons le lecteur, entre autres, aux articles parus dans cette Revue même [2].

Il est inutile d'insister. Dans tous les domaines de la psychologie, des lois nouvelles ont été mises en lumière grâce à des procédés d'investigation qui étaient inconnus de nos devanciers.

[1] *Introduction à la psychologie. L'instinct et l'émotion.* — Payot, 1921.

[2] Entre autres P. Bovet : *La psychanalyse et l'éducation*, 1920.

Cependant, plus la psychologie se développe et s'enrichit, plus les relations des phénomènes qu'elle étudie se révèlent complexes et plus certains facteurs individuels tels que l'attention, l'invention, apparaissent comme essentiels. Par exemple, si l'on peut après coup, expliquer l'enchaînement qui a présidé à une association d'idées, il est presque impossible de prédire quelle sera, chez un individu donné, la suite complète des idées évoquées par le mot inducteur.

La raison de cet échec nous semble être la suivante : toute vie psychique est composée de deux éléments qui se mêlent d'une façon inextricable, un élément d'automatisme et un élément de spontanéité.

Cela dit, tout ce qui est automatique dans le processus de la vie psychique relève dans son fond essentiel du déterminisme et peut, par conséquent, se plier aux formes de la loi inductive. C'est ainsi que l'on pourra fixer dans une large mesure les lois qui régissent l'association des idées et l'accomplissement de certains actes.

Par contre; ce qui est spontané dans la vie psychique nous paraît pour le moment ne pas être accessible à des relations bien définies. Le calcul des probabilités, il est vrai, semble permettre de passer outre cette difficulté. Nous avons indiqué ailleurs [1] pourquoi il nous paraît illégitime d'assimiler la spontanéité psychique à l'indétermination des phénomènes physiques, et cela même si cette spontanéité a pour origine, non pas une liberté réelle et effective, mais simplement l'extrême complication de phénomènes qui restent rigoureusement déterminés. Dans la vie psychique, en effet, les facteurs qui produiraient la complication sont qualitativement plus complexes et d'un autre ordre que ceux dont les phénomènes du monde physique sont le résultat. Dans ces conditions, l'usage du calcul des probabilités nous semble, sinon prématuré, du moins devoir exiger de grandes précautions.

Quant à la sociologie, elle est une science encore trop jeune et trop hésitante pour que l'on puisse, en pédagogie, tabler sur elle avec certitude.

Dans la mesure où cette science se présente comme un système de déductions rigoureuses, elle reste sous la dépendance de

[1] *Revue de Métaphysique et de Morale.* Année 1917, p. 75. Voir aussi *Bulletin mensuel.* Neuchâtel, janvier 1918.

postulats métaphysiques contestables ; dans la mesure où elle veut être vraiment positive et s'en tenir à l'observation des faits, elle doit se borner à un domaine qui n'intéresse qu'indirectement la pédagogie. Il suffit, pour s'en convaincre, de lire l'ouvrage fondamental de M. V. Pareto [1].

Au sujet de la morale on peut faire une remarque analogue. Ou la morale n'a d'autre ambition que d'être une science des mœurs, ou bien elle se donne comme un système cohérent de préceptes à suivre.

Dans le premier cas la morale cherche à établir tant bien que mal les relations qui, suivant les époques, existent entre les phénomènes dits moraux (par exemple les diverses manières d'envisager et de respecter le mariage). Elle peut alors tenter de dire quelle est, pour la vitalité d'un peuple, la morale de meilleur rendement ; mais de pareilles tentatives restent toujours sujettes à discussion, car elles ne peuvent conduire à des lois inductives du même ordre que les lois biologiques. Elles ne sauraient donc, si intéressantes soient-elles, offrir une base sûre à la pédagogie.

Lorsque la morale se présente comme une morale systématique, les préceptes et leur caractère contraignant découlent bien des prémisses posées ; mais celles-ci reposent alors sur des jugements de valeur qui ont une portée métaphysique et que la science positive ne peut plus vérifier directement.

On le voit, lorsque les sciences dont se réclame la pédagogie visent à être positives et expérimentales, elles ne peuvent faire prédominer dans les lois qu'elles établissent le type de liaison déductive. Pour parvenir à ce résultat il faudrait qu'elles soient à même de découvrir un nombre restreint de propositions premières dont les conséquences rendraient compte de la vie, individuelle et sociale, dans toute sa complexité. Faute de quoi, elles doivent se borner à établir des groupes plus ou moins cohérents de lois inductives. Ces lois révèlent sans doute des liaisons d'une certaine stabilité ; mais la forme mathématique que l'on cherche à leur donner ne doit pas faire illusion sur leur prétendue rigueur. De plus, il reste toujours délicat de savoir jusqu'à que point, dans une relation donnée, les véritables facteurs sont mis en lumière. Lorsqu'un enfant se montre apathique, à quoi attri

[1] *Traité de sociologie générale*, en 2 vol. — Payot.

buer ce fait ? Est-ce à un défaut de sa constitution physiologique ou à une imperfection de sa tension psychique ?

Nous pouvons essayer maintenant de répondre à la question posée aux débuts de cette étude. Jusqu'à quel point la pédagogie peut-elle être envisagée comme une science ?

Après tout ce que nous venons de dire la réponse doit, nous semble-t-il, être différente suivant que la pédagogie a en vue l'instruction ou l'éducation.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner, de meubler l'esprit de connaissances déterminées, il est possible, en une large mesure, de procéder scientifiquement, c'est-à-dire de fixer des lois qui, sans être absolues, pourront et devront même être observées avec soin.

On a reconnu, par exemple, qu'il y avait un âge où l'enfant aime à apprendre par cœur, un autre où il se passionne pour les collections (timbres, cailloux, plantes, etc.). La tâche du pédagogue sera de profiter de ces divers stades du développement de l'enfant et d'orienter son enseignement en conséquence.

Il est certain, d'autre part, que chacune des branches dont se composent les divers programmes d'instruction primaire et secondaire comporte une distribution de matière et une méthode d'enseignement qui seront celles de meilleur rendement [1].

A cet égard, les travaux accomplis par la commission internationale de l'enseignement mathématique sont précieux et il est regrettable que la guerre mondiale les ait interrompus au moment même où l'on en coordonnait les résultats [2]. Ce qui a été fait jusqu'à maintenant reste néanmoins capital. Certains points ont pu être établis définitivement. Les programmes ont été allégés et enrichis tout à la fois grâce à un triage méthodique, contrôlé par le moyen d'expériences qui ont été exécutées dans le monde entier.

Il serait à désirer que, pour chaque discipline, des recherches systématiques de ce genre et aussi soigneusement faites soient organisées. On établirait quels sont le meilleur moment et la meilleure méthode pour enseigner les diverses matières de l'histoire, de la géographie, des langues vivantes ou anciennes.

[1] Voir en particulier M. Millioud : *La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud*, Borgeaud, Lausanne, 1903.

[2] Publications du Comité central rédigées par H. Fehr. 1re, 2e et 3e série, Georg et Ce, Genève, 1908-1914.

Nous sommes sûr qu'une enquête de ce genre, poursuivie avec persévérance et dans tous les pays, conduirait à des résultats qui, à certains égards, seraient définitivement acquis et dont la portée scientifique serait incontestable.

Il va sans dire toutefois que si la science pédagogique peut nous renseigner sur la meilleure manière d'acquérir telle ou telle discipline, elle ne peut nous dire en tant que science si cette discipline est nécessaire en soi. Le choix des programmes dépend de facteurs qui ne relèvent pas de l'investigation scientifique proprement dite. C'est seulement une fois ce choix effectué que l'on peut indiquer la meilleure méthode à suivre pour le réaliser, ce qui est déjà beaucoup.

Reste la tâche éducative qui, aux yeux de plusieurs, constitue la partie la plus importante de la pédagogie.

« Un peuple ne vit pas d'arithmétique, de grammaire, de géographie ou de physique : il a des besoins supérieurs qui demandent à être satisfaits. Enlevé brusquement à son sommeil séculaire, précipité sans transition dans la bruyante mêlée de la vie moderne, toutes les questions se posent pour lui à la fois, tous les doutes s'éveillent confusément. Je veux que, non content de remplir sa mémoire de connaissances variées, vous ayez trempé et assoupli son intelligence. Mais qu'avez-vous à lui offrir, au seuil de ce vaste monde qui, d'un coup, s'ouvre à ses regards ? Quels principes de conduite, quelles raisons de prendre goût à la vie, quels motifs d'aimer et de respecter ses proches et tous ses semblables, la patrie et la loi, quel art de vivre et même quel art de mourir ?

Quel ciment connaissez-vous pour maintenir ensemble les pierres désagrégées de la société générale ; quelles affinités intimes pour combattre le terrible mal de l'isolement, pour ranimer la famille et créer de nouvelles formes d'association ? Où est, enfin, le rayon supérieur pour éclairer et assaillir la pauvre existence humaine, qui restera toujours, à travers les améliorations, pleine d'imperfections et de lacunes ? »[1]

Pour le dire d'emblée, la tâche éducative ne nous paraît pas comporter des procédés scientifiques, au sens attaché à ce terme.

Sans doute on pourra montrer, et ce résultat n'est pas à dédaigner, que certaines habitudes inculquées à l'enfant, certain genre de vie qu'on lui impose, sont plus favorables que d'autres

[1] Félix Pécaut, *Pages choisies*, Fischbacher, Paris, 1906, p. 124.

au développement du cœur et de la volonté. Exiger d'un enfant des formes de politesse et d'égards pour autrui, c'est certainement contribuer à le rendre serviable et aimant. Demander de lui qu'il se lève et se couche toujours aux mêmes heures, qu'il remplisse quotidiennement certains devoirs tels que de faire son lit et de ranger son armoire, c'est fortifier chez lui le sentiment des responsabilités et la rectitude de la volonté. Il existe ainsi des préceptes d'hygiène morale dont on ne saurait méconnaître la vertu éducative et qui, éprouvés par une expérience séculaire, offrent le caractère de véritables lois inductives.

Mais l'usage de ces préceptes, si indispensable soit-il, peut préparer, mais non déterminer, l'éclosion de la vie intérieure chez l'enfant.

Le sentiment du devoir, le respect de soi-même et d'autrui, l'esprit de sacrifice et de dévouement à des causes généreuses, la volonté de faire le bien et non le mal, tout cela ne peut être créé dans la conscience enfantine par une technique éducatrice, analogue à celle qu'un éleveur emploie pour améliorer la race bovine ou la race chevaline.

Deux choses sont ici indispensables, choses que l'observation et les méthodes scientifiques seront toujours incapables de faire surgir et auxquelles elles ne sauraient suppléer, car elles constituent le fond même de la personnalité de l'éducateur. Ce sont, d'une part, la foi en un idéal, en certaines valeurs spirituelles, et d'autre part, la volonté constante de conformer sa vie à cet idéal et de vivre ces valeurs spirituelles.

Si le pédagogue ne possède pas sous une forme ou sous une autre la foi en un idéal et la ferme volonté de le réaliser, il peut être certain que la tâche d'éducateur lui est à jamais impossible et qu'aucune science pédagogique ne le mettra en état de la remplir.

Sans doute, comme nous l'avons vu, la vie de l'esprit comporte une large part d'automatisme et, pour autant que cet automatisme n'est pas contrarié par la volonté réfléchie du sujet, il tend à s'extérioriser en des attitudes, des actes et des paroles dont la science peut chercher à comprendre le fonctionnement. Mais, sous peine de s'étioler et de dégénérer, la vie de l'esprit ne doit pas se laisser absorber entièrement par cet automatisme ; elle doit constamment chercher à le dépasser, tout en l'utilisant. Chaque être humain se doit à lui-même d'acquérir

la maîtrise de son corps et de son esprit ; cette maîtrise, il la conquiert pour être à même de se déterminer librement en vue de fins idéales dont la réalisation seule confère à la vie son prix et sa dignité.

Envisagées en elles-mêmes, ces fins dépassent la réalité telle qu'elle est donnée, car elles visent un état de choses qui n'existe pas encore et dont on ne saurait affirmer scientifiquement s'il est réalisable. Sans doute, ce n'est pas au hasard ni d'une façon arbitraire que ces fins sont posées. Elles trouvent leur point d'appui dans les aspirations les plus profondes de la conscience humaine et elles se légitiment dans leurs grandes lignes par une expérience séculaire. Mais dans la mesure où ces fins ne se réalisent que difficilement et où elles sont constamment mises en échec par les nécessités de la vie économique et par la tyrannie des désirs charnels, elles comportent un acte de foi dans l'avenir.

Cet acte de foi n'est du reste pas compris par chacun de la même façon. Les uns le bornent aux destinées terrestres de l'individu et des sociétés ; ils espèrent des transformations qui amèneront un état de choses où plus de justice, de paix et de bonheur régneront sur la terre. D'autres, au contraire, pour donner à la vie de l'esprit sa plénitude, estiment nécessaire d'affirmer un au-delà dont les conditions d'existence échappent à l'expérience sensible et relèvent uniquement de la conscience intime. Rappelons à ce propos une page empruntée encore à F. Pécaut et qui a été inspirée à ce dernier par les funérailles de V. Hugo.

« Mais quoi ! n'a-t-il rien manqué à cette fête, sereine et désintéressée, toute vouée au culte de l'esprit, sans prêtre et sans idole, où le peuple laïque a pourvu tout seul, sans scrupule et sans embarras, à conduire à la fois au tombeau et à la gloire le noble fils de la France ? Certes, nul de nous, en repassant ses souvenirs, ne serait tenté de dire que cette majestueuse cérémonie ait été à aucun degré irréligieuse, si toutefois le culte recueilli et désintéressé de l'esprit est une des formes de la religion. Mais où était ce « mystérieux » qui, du commencement à la fin de sa carrière, n'a jamais fait défaut à Victor Hugo ; qui, à mesure que mûrissait son talent et sa science de la vie, a toujours été non pas extérieur à son âme et chose d'imagination mythologique ou d'intelligence raisonnante, mais toute intime, chose profonde du cœur : je veux dire la vision de l'infini, de l'éternel, du divin, plus haut et plus grand que Victor Hugo lui-même et que le génie

de la France, plus grand que la patrie et l'humanité, dépassant, débordant de toutes parts et le poète et sa gloire, et la brève destinée de l'homme, et tout ce qui est visible. »[1]

Peu importe du reste la façon, restreinte ou étendue, de comprendre l'acte de foi dont nous parlons. Le point essentiel que nous voulons relever ici, c'est que cet acte de foi et les dévouements qu'il inspire reposent sur des jugements de valeur dont le contenu n'est pas du ressort des méthodes et de l'investigation scientifiques telles qu'elles ont été décrites plus haut.

L'éclosion de la vie spirituelle chez l'enfant, le développement de sa conscience morale, religieuse et même civique, la formation de son caractère et de sa volonté, le sentiment du devoir, le respect de soi-même et d'autrui, le désir de se dévouer à des causes justes et désintéressées, toutes ces valeurs dont la création constitue l'œuvre éducative par excellence, relèvent non des sciences proprement dites, mais de la foi dans l'existence de certaines réalités spirituelles. Celles-ci, en tant qu'elles sont liées à l'autonomie individuelle (libres décisions et sentiment du devoir) dépendent de conditions qui échappent au mécanisme de la connaissance scientifique.

Pour la science, en effet, l'état futur du monde est rigoureusement déterminé par ce qui est présentement ; le nouveau, lorsqu'il surgit, doit toujours trouver une explication suffisante dans la série des antécédents. Lorsque cette explication semble faire défaut, le philosophe peut faire appel à une « évolution créatrice » ; le savant ne saurait y avoir recours sans renoncer à ses méthodes de recherche et à ses postulats. A plus forte raison le « devoir être » tel que le veut la vie spirituelle se dérobe-t-il à la science, car dans la mesure où il implique un acte de foi librement consenti, il aspire constamment à élever ce qui est au-dessus de lui-même.

Comme le dit très justement M. Pierre Bovet dans l'étude précédemment citée : « Présenter la science de l'éducation comme une science de règles, comme une technologie, c'est renoncer pour elle à une tâche qui, de tradition, paraissait lui appartenir. Une science appliquée n'est pas une étude des fins, mais des moyens seulement. La fin ultime de l'éducation, ce n'est pas à la science de la déterminer. »

Pour conclure nous dirons que la science pédagogique existe

[1] Ouv. cité, p. 95.

très certainement et qu'elle a rendu, surtout depuis un siècle, des services inappréciables. Mais cette science est loin de constituer toute la pédagogie. Les valeurs spirituelles dans leur expression la plus haute ne sont pas de son ressort ; elles ont leur garantie dans une foi librement acceptée et fidèlement vécue ; l'éducateur aura toujours besoin, en pratiquant la pédagogie, de se rappeler, selon un adage bien connu, que « science sans conscience n'est que ruine de l'âme ».

Arnold Reymond,
Université de Neuchâtel.

L'éducation américaine.

A peine débarqué aux Etats-Unis, au printemps 1920, j'eus l'occasion de rendre visite à un de nos compatriotes et de lui expliquer le but de mon voyage : « Eh quoi ! » s'écria-t-il, « vous venez voir les écoles de ce pays ? Mais elles n'ont rien à apprendre aux nôtres ! »

Depuis, j'ai passé trois mois à étudier l'éducation américaine dans une douzaine de villes, notamment à New-York et à Chicago, où j'ai séjourné plus longtemps. Sans prétendre connaître à fond l'institution scolaire d'une si vaste contrée, j'ai pourtant assez vu, assez écouté, assez lu pour me former une opinion. Et comme, en dépit de mon interlocuteur, j'ai conçu un très profond respect pour les écoles nord-américaines, et une sympathie grandissante dont mon retour en Europe ne m'a pas dissuadé, je voudrais exposer ici quelques-unes des raisons et de ce respect et de cette sympathie. Ce n'est pas une tâche bien facile. Dans son livre sur les méthodes américaines [1], Omer Buyse a écrit : « Ni l'Amérique, ni ses habitants, ni ses écoles ne se peuvent définir par des généralités. Dans un même Etat, dans une même ville, les programmes et les méthodes diffèrent. » Qu'on ne cherche donc dans cet article que ce que j'y peux mettre : des impressions de voyage et des conclusions tirées d'une expérience limitée.

* * *

On me permettra toutefois de situer l'éducation américaine dans son cadre. Chaque civilisation produit son système éducatif, d'autant plus accentué que le pays est plus original. C'est le cas

[1] Paris, Dunod et Pinat ; Charleroi, Musée provincial, 1908. Deuxième édition, 1913.

pour les Etats-Unis : et des principes pédagogiques qui paraîtraient « en l'air » si on les abordait d'emblée, des usages scolaires qui surprendraient, s'expliquent tout naturellement par le milieu qui les a créés. Voyons donc, en le considérant surtout du point de vue de l'éducation, quel est ce milieu.

D'abord, un énorme continent : c'est l'heure du lunch à Boston quand le soleil se lève pour San Francisco ; et, au même moment, un prospecteur casse la glace de sa cuvette tandis qu'un nègre de Californie cueille des bananes. De tels espaces, avec les fabuleuses ressources du sous-sol et du sol, les industries, le commerce, 104 millions de consommateurs, des moyens de transport prodigieux : voilà déjà toutes les possibilités ouvertes à celui qui entre dans la vie.

En second lieu, une civilisation toute moderne. Cette nation est née, non au temps des Pharaons ou de César, mais en même temps que la navigation à vapeur et l'électricité. H. G. Wells, dans un de ses romans intitulé *Les amis passionnés*, écrit : « Pas d'aristocratie traditionnelle, pas de kaiser, pas de tsar, pas d'empereur-roi qui perpétuent les traditions de l'Empire romain ! L'Amérique n'a pas non plus de paysans ignorants et fixés immuablement au sol... Toute l'Amérique est une formidable évasion des obsessions et des contraintes d'autrefois. »

Elle-même a le sentiment d'être « la grande expérience » ; et la question est de savoir si elle réalisera ou non un état supérieur de l'humanité. Sans tradition ni histoire de quelque durée, sans racines autochtones, elle est une civilisation de volonté et de rupture.

Son peuple résulte d'une sélection à deux degrés : les fugitifs des vieux foyers de partout, les hardis, les brûlés qui se jettent à l'aventure et passent la mer ; puis, sur place, les plus forts qui ont résisté à la misère, qui ont bâti leur hutte et qui ont vaincu. *Go ahead !* Le type de l'Américain est le pionnier en marche vers l'Ouest et presque toute l'évolution nationale est liée à cette conquête de l'Ouest [1]. On y peut ajouter, il est vrai, la forte teinte de puritanisme qui provient des Bostoniens et de la Nouvelle-Angleterre, mais, à y regarder de plus près, c'est une influence de même signe et qui concourt à la même physionomie morale : celle de l'homme qui a rompu avec les formes désuètes

[1] Cf. Waldo Frank : *Notre Amérique*. (Trad. H. Boussinesq.) Paris, Nouvelle Revue française, 1920.

du passé, de l'homme qui tient entre ses seules mains de travailleur, son avenir et celui de l'humanité.

Il y a une belle profession de foi du grand poète américain Longfellow : « Notre destinée n'est ni de jouir ni de souffrir, mais d'agir, afin que chaque lendemain nous trouve plus en avant. Ne vous confiez pas dans l'avenir, tout souriant qu'il soit ! Laissez le passé ensevelir les morts. Agissez ! Agissez ! Dans le présent qui vit ! Le cœur dans votre poitrine et Dieu sur vos têtes ! » C'est bien là la devise de ce « peuple de l'action [1] » qui a fait l'expérience de la vie en défrichant, en bâtissant, en créant sans cesse. Il continue à être un peuple de Titans qui refait à sa façon la face de la terre à coups de métropoles, de tunnels et de canaux.

Les hommes représentatifs de cette société, c'est Franklin pour la ténacité, le succès matériel et moral joint à un très pratique humanitarisme, et c'est Lincoln pour l'inflexibilité du caractère et la pureté de l'idéal. Plus près de nous, c'est Roosevelt, l'apôtre de la vie intense et de l'américanisme, dont la mémoire est restée extraordinairement populaire là-bas. C'est aussi Edison, qui résume dans sa noble vieillesse tout le génie mécanique de sa race. « Race de gens saturés d'électricité, entraînés à la vitesse, et dont l'idéal paraît être le paroxysme [2]. » Ainsi les juge un vieil Européen.

En fait, plus encore que ce champ d'action immense, plus que cette culture sans entraves, c'est bien ce troisième élément, le tempérament américain lui-même qui va déterminer l'éducation.

L'Américain est exactement le contraire d'un mystique. C'est un extraverti, pour employer le vocabulaire de la psychanalyse. Tout l'a tourné vers le dehors, tout l'a détourné du repliement. Il n'a point de curiosité métaphysique : il s'arrange des religions toutes faites et les agrémente d'une vague philosophie humanitaire qui satisfait ses instincts profonds. William James, en inventant le pragmatisme, cette doctrine où le critère du vrai, c'est l'utile, a formulé brillamment les secrètes convictions de ses compatriotes. Pas de système politique rigoureux : les deux grands partis opposés, les républicains et les démocrates ne savent pas très bien ce qui les met aux prises ; et la nation considère, en

[1] Cf. Gustave Rodrigues. *Le peuple de l'action.* Essai sur l'idéalisme américain. Paris, Colin, 1917.

[2] Jules Huret. *En Amérique.* 2 vol. Paris, Charpentier.

somme, que la vraie vie du pays n'est pas là. Le socialisme même n'est pas très puissant sur les masses ouvrières. Au fond, la grande affaire, c'est de se sortir rapidement du « pétrin », d'exceller dans un « job » quelconque (une affaire, un « filon »), de changer de profession s'il le faut jusqu'à ce qu'on réussisse, de bien remplir sa vie, en un mot.

Il y a un fond d'égoïsme chez l'Américain : mais un égoïsme natif comme celui d'un animal, quelque chose de naturel, nullement agressif et qui cède très vite au premier appel à la solidarité. C'est l'égoïsme de ceux qui n'ont pas beaucoup réfléchi sur eux-mêmes : les enfants, les êtres de spontanéité. Il n'empêche nullement les bonnes actions ni la bonne humeur.

Peu de vie intérieure consciente, mais une capacité de réaction inépuisable. Ces gens sont d'admirables moteurs. Ah ! comme on comprend que le cinéma les ravisse, qui traduit tout en actes ! Lorsqu'un Américain imagine, c'est rarement dans le domaine sentimental ou esthétique, c'est presque toujours sous forme de réalisations motrices : enlèvement en avion ou voyage de consolation, sans parler des projets d'affaires et de machines qui bouillonnent dans ces cerveaux. On a dit que derrière tout Américain il y a l'ouvrier : cela est vrai, il est mécanicien, homme de métier, il a une tendance héréditaire à « mettre la main à la pâte », à répondre à l'événement par un acte de volonté et un effort physique.

Ce sont ces conditions qui ont fini par déterminer le complexe caractéristique du « Yankee » : goût de la vie active, du plein air, de l'indépendance, confiance en soi exempte de toute provocation, jeunesse de caractère qui comporte plus d'énergie que de persévérance, optimisme mais non sans jugement, en un mot, tous les éléments d'une espèce très particulière d'individualisme.

En vérité, j'avais peut-être raison tout à l'heure de parler des projets qu'on mûrit dans ce pays. L'Américain est un homme à projets, mais à projets précis dont beaucoup deviennent réalité. Son individualisme en est profondément modifié. James disait que la grande chose, en philosophie, ce n'est pas la logique, mais bien la vision passionnée. Les Américains ont appliqué cette vérité à leur vie. Leurs énergies tendent si passionnément vers l'action, qu'on peut s'expliquer par là le paradoxe apparent de la coopération américaine. Chacun porte en soi sa vision de vie qui le tire en avant et qui chasse toutes les ombres du primitif

égoïsme. Il faut exécuter ses plans à tout prix et les tâches positives exigent l'entr'aide et l'ordre : de là, ce solidarisme si efficace dans un minimum d'organisation officielle, ce mécanisme dont l'étranger reste confondu parce qu'il le voit sans chef. Chaque cellule du corps national sait que ses plus hautes satisfactions individuelles dépendent de l'immense consentement collectif. Dans ce dosage spécial du Nouveau-Monde entre l'individu et la société, la formule paraît être celle-ci : *expansion de l'individu dans un régime de libertés tel que tout individu normal aime ce régime et s'y dévoue.*

Les milliardaires eux-mêmes qui semblent incarner la plus monstrueuse cupidité, finissent presque tous par considérer leur fortune comme une puissance au service de la communauté et, avant de mourir, ils se ruinent en œuvres sociales. Exemple de cet idéalisme américain qu'on ne définit guère mais qui rattache l'effort de l'un au bonheur de tous et réciproquement.

Nous nous trouvons donc en présence d'une nation, fondée sur l'initiative et la solidarité, qui s'est jusqu'ici développée surtout dans le domaine économique, et qui a dû faire face à tous les problèmes actuels de la vie.

Son régime éducatif, il va de soi, a été conditionné par une telle ambiance [1]. Bien vite, la *grammar school* importée d'Angleterre s'est vue submergée par une pédagogie plus voisine de la vie pratique. Le latin ne valait décidément pas grand'chose pour créer des manufactures et dès 1640, les villes du Massachusetts demandent que l'école enseigne aux garçons et aux filles à filer la laine. Dès cette époque aussi, se manifeste le sentiment de la responsabilité collective en matière d'apprentissage : les écoles n'ont pas le droit de négliger la préparation professionnelle des enfants. Après la guerre de l'Indépendance, la Caroline du Sud crée une ferme expérimentale ; dans tous les Etats de l'Est, on cherche à réaliser ce qui fut, peu après, l'obsession de Pestalozzi, l'éducation des pauvres en même temps que l'apprentissage ; c'est, en un mot, une période d'incubation pour l'enseignement professionnel moderne.

L'amélioration progressive de la condition sociale des ouvriers

[1] Cf. Dutton et Snedden. *Administration of Public Education in the United States*. New-York, Macmillan, 1912. — Voir aussi le Manuel d'histoire de l'éducation, de P. Monroe.

allait agir dans le même sens : de plus en plus, le *training* devient scientifique et élève les métiers à la hauteur de la culture libérale. Enfin, la prodigieuse réorganisation industrielle de la fin du XIXe siècle, fit de l'éducation technique un devoir essentiel et même prépondérant pour les Etats-Unis. Ce qu'est la richesse de cet enseignement à l'heure qu'il est, je n'ai pas besoin de le dire : toutes les branches de l'activité américaine sont scientifiquement étudiées dans des instituts fastueusement dotés et qui travaillent en coopération étroite avec les praticiens [1]. Mais ce qui est plus intéressant pour mon propos, c'est de voir ces besoins professionnels entrer dans l'éducation générale pour la vivifier. Dès 1850, l'Etat de Michigan déclare qu'en ouvrant une école il faut adopter un *system of labor* et un *system of instruction* qu'on doit harmoniser l'un avec l'autre. Il soutient « cette grande idée que le travail professionnel peut aller la main dans la main avec la culture intellectuelle et le raffinement du goût [2]. » Il affirme que ce travail est éducatif s'il est relié à la vie de l'esprit.

Dès lors, l'école américaine revêt son aspect propre. Fortement influencée par le milieu, elle devient autre chose que notre école traditionnelle où la culture générale est le but suprême. Elle devient une véritable et consciente préparation à la vie du pays. Elle cesse, ce faisant, d'être seule juge de son rendement. Rouage social, elle prend dans la société une place de premier plan et c'est pour la société qu'elle travaille. Loin d'être en marge du devenir contemporain, elle y baigne ; elle suit ses rythmes. Elle est une réponse aux besoins présents ; et cette réponse est conçue en termes intelligents et vrais.

Nous allons maintenant pénétrer un peu plus avant dans l'éducation scolaire proprement dite. Auparavant, je dois noter encore un fait qui explique en partie son succès aux Etats-Unis : c'est que chacun y croit à l'éducation plus peut-être que partout ailleurs. En un certain sens, l'Union tout entière agit comme une puissante éducatrice. Elle a toujours été le théâtre de vastes efforts destinés à élever le niveau de l'opinion comme, par exemple, en matière d'esclavage, d'alcoolisme, et de suffrage féminin. Ses hommes les plus éminents n'ont jamais négligé de justifier

[1] Cf. Maurice Caullery. *Les Universités et la vie scientifique aux Etats-Unis.* Paris, Colin, 1917.

[2] Cf. C.-R. Mann. *The american spirit in education.* Washington, Government printing Office, 1919.

leurs tendances et d'orienter le public[1]. Ses administrations habituent patiemment la foule à la bienveillance et à l'exactitude : et elles prêchent d'exemple. Il n'est pas jusqu'au policeman qui ne fasse l'éducation des passants. L'un d'eux, saisissant sous le bras une dame qui coupait en biais un carrefour, la mit en lieu sûr et lui dit avec politesse : « Madame, vous flirtez avec le cimetière ! » *You are flirting with the graveyard.* Il faut tenir compte de ces faits. L'Amérique a un pouvoir d'assimilation très efficace. Tout Américain de première génération a dû commencer par s'élever au niveau d'un bon Américain et, ne fût-ce que pour obtenir ses « papiers », il a appris à être un citoyen digne de ce nom.

De même la religion éduque ; la famille, si peu que ce soit, éduque : on y apprend, du moins, le respect de soi et d'autrui, la véracité, l'optimisme d'une part, et, d'autre part, l'ingéniosité et l'assiduité en vue du pain quotidien. L'histoire du grand industriel Patterson est bien connue : « Quand j'étais enfant », raconte-t-il, « comme j'avais envie de patins, mon père me dit : Voilà la forêt, prends une hache, coupe une corde de bois, transporte-la à la ville, vends-la et achète-toi des patins. » Pédagogie digne d'un *self made man.*

Voyons donc ce que sont les écoles de ce pays où on dit aux enfants : « Voilà la forêt, prends une hache ! »

* * *

L'organisation scolaire ne nous retiendra pas longtemps. Elle est assez semblable à la nôtre. Les Etats fédérés sont maîtres de leurs écoles, dans les limites de la Constitution, et un office central, le Bureau d'éducation de Washington, rattaché au Département de l'Intérieur, fonctionne surtout comme service de publications et de statistique.

On trouve généralement un conseil scolaire par Etat, des conseils ou des surintendants de comtés, puis de districts, et enfin, des organes divers, selon les villes. Ces derniers sont quelquefois plus importants que ceux de l'Etat lui-même. C'est le cas pour le *Board of Education* de la ville de New-York qui dispose d'un budget annuel de 50 millions de dollars environ et qui administre un personnel de 20 000 pédagogues, lesquels enseignent 800 000

[1] Cf. Woodrow Wilson. *The new freedom.* Leipzig, Tauchnitz, 1913.

élèves. Des chiffres pareils font tout de suite comprendre que la concentration administrative est indispensable au bon fonctionnement de telles armées, tandis que la décentralisation pédagogique est nécessaire. Les directeurs d'écoles, ou les directrices, jouissent donc de compétences assez étendues ; ils ont auprès d'eux des assistants et un état-major de collaborateurs variés.

Il va de soi que l'enseignement privé n'est pas compris dans ces chiffres. Peu recherché au degré primaire, il fleurit dans quelques lycées et prend toute sa valeur dans les Universités. La plupart des universités américaines sont des fondations privées : celle de Columbia, à New-York, réunit dans ses nombreux édifi[illegible]es 18 000 étudiants venus de tous les pays du monde ; son institut [illegible]cation réunit 2000 élèves où j'ai noté des dizaines de Japonais [illegible] Chinois.

Analogu[illegible] à la nôtre, est la structure des études. Le Kindergarten va de trois à s[illegible] ; l'école élémentaire gratuite et obligatoire, avec ses huit degrés, de 6 à 14 ans ; la *High School*, de 14 à 18, est gratuite aussi ; après [illegible]oi, on fait ces deux ans de *Collège* qui constituent, là-bas, la prépa[illegible]ration universitaire générale avant d'aborder les études plus pouss[illegible]es conduisant aux grades académiques. Naturellement, au lieu d[illegible]quer sur un collège, l'élève qui sort de la *High School* peut bif[illegible] [illegible]ntrer dans une école normale, un institut technique, agricole ou autre[illegible]

Une différence m'a frappé, pourtant : il m'a semblé que l'ens[illegible]gnement secondaire se trouve un peu comprimé entre le primair[illegible] et le supérieur. Est-ce parce que l'Américain a une adolescence généralement courte, entre ses jeux d'enfant et le souci du gagne-pain ? En tout cas, la *High School*, malgré sa valeur [2], n'a pas la cohérence qu'on lui souhaiterait ; elle est submergée par une foule d'écoles du même degré : *manual training school, commercial schools, business colleges*, etc. On a même créé (ce qui est excellent), des écoles secondaires du soir où les élèves peuvent conquérir le diplôme qui leur ouvrira les études universitaires.

Une autre différence avec notre régime, m'a, hélas, plus frappé encore. Sous le nom d'extension scolaire, on trouve dans toutes les villes importantes non seulement des écoles de vacances et des terrains de jeux de vacances pour mères et enfants, mais des

[1] Mme Sophie Cheftèle, dans son livre sur *Les forces morales aux Etats-Unis*. Paris, Payot, 1920, loue la méthode expérimentale en usage dans ces écoles

soirées récréatives, des soirées de lecture pour adultes, des bains publics et des centres athlétiques post-scolaires.

Comment recrute-t-on le corps enseignant ? Rien qu'à considérer l'enseignement élémentaire, dont il sera surtout question désormais, c'est un gros problème.

D'abord, on manque d'hommes. Les affaires sont trop tentantes, le fonctionnarisme trop peu. Et, contrairement à ce qu'on pourrait croire, les traitements, même actuels, ne sont pas élevés [1]. De la sorte, l'éducation publique est presque tout entière aux mains des femmes, ce que certains, même dans cette patrie du féminisme, ne laissent pas de trouver excessif.

D'autre part, les écoles normales sont de valeur très variable, pas toujours au courant de la pédagogie moderne. J'ai visité l'une des meilleures, sans doute. Les études pratiques y sont bien organisées. Réparties sur deux ans, elles alternent avec le travail de préparation théorique : à une période de cinq semaines d'études, succède une période de cinq semaines de pratique dans des classes publiques. Il y a deux séries de cours parallèles, de façon que le second groupe reprend les classes du premier lorsque celui-ci revient au bercail. Un maître spécial, le *critic teacher*, conseille les débutants et dirige leur enseignement.

Il m'a paru qu'on s'entraînait fort bien aux jeux en plein air. Quant à la didactique, je n'ai pas remarqué qu'elle fût très vivante, elle manquait de principes et n'avait pas pris parti.

J'ai trouvé un tout autre entrain, un esprit résolument scientifique et novateur dans les Instituts pédagogiques annexés aux universités de Columbia, de Harvard et de Chicago [2].

Les cours sont extrêmement nombreux. Il y en a sur l'histoire de l'éducation, la sociologie éducative, la philosophie de l'éducation, la psychologie pédagogique, les tests et la statistique, la

[1] A New-York, depuis août 1920, une maîtresse d'école enfantine gagne de 1500 à 2875 dollars (augmentation annuelle, 125) ; un maître d'école primaire, de 1900 à 3250 (150) ; un principal, de 3750 à 4750 (150) ; un maître d'école secondaire ou d'école normale, de 1900 à 3700 (150).

On peut, pour comparer ces traitements aux nôtres, compter, qu'en moyenne, pour des personnes qui vivent d'une vie modeste de petits bourgeois, le dollar se dépense à New-York comme 3 francs chez nous.

[2] On y délivre des diplômes de bachelier ès-arts et bachelier ès-sciences, en vue de l'enseignement : *A. B.* ou *B. S. diploma in Teaching*. Les étudiants obtiennent généralement ces diplômes après quatre ans d'études, Collège compris. Il existe, en outre, des diplômes pour les écoles enfantines.

pédagogie expérimentale, l'administration, les méthodes aux divers degrés, la biologie, etc. Des groupes complets sont voués à l'éducation professionnelle, ou rurale, ou religieuse, aux éclaireurs, aux activités récréatives. C'est un monde, auquel il faut ajouter tout ce qui concerne l'enseignement normal des travaux manuels.

Le travail des étudiants comporte l'assiduité aux cours, qui sont souvent présentés de façon assez élémentaire, la pratique dans les laboratoires où vont, en fait, un petit nombre de spécialistes, les recherches de bibliothèque, cet instrument de travail étant infiniment plus développé et plus utilisé que chez nous, et l'enseignement dans les écoles annexées aux Instituts. Dans la règle, les « chefs de départements » des Instituts, quelque chose comme des doyens, sont les directeurs de leurs sujets d'études respectifs à l'école annexe, afin de garder le contact entre la théorie et la pratique.

Mais alors, dira-t-on, puisque ces Instituts pédagogiques sont si bien dotés, pourquoi garder des écoles normales ? C'est qu'ils répondent à des besoins différents. L'école normale est la seule voie courte et, par conséquent, peu coûteuse, pour devenir maître d'école primaire. Et si on peut le devenir aussi en faisant le détour par les Instituts universitaires, en fait, ceux-ci sont réservés à une élite dirigeante qui entrera dans l'enseignement secondaire, dans les écoles normales ou la haute administration scolaire. Le résultat scientifique est remarquable et la littérature pédagogique nord-américaine l'atteste ; le résultat pratique l'est moins parce que ces savants de l'enfance n'ont pas beaucoup de contact avec l'école populaire et qu'ils restent sans grande action sur le corps enseignant.

Il y a là une jonction à opérer. La démocratie américaine sait bien que le progrès ne peut pas être imposé d'en haut.

Et maintenant, laissez-moi revoir en esprit toutes ces écoles grouillantes de foules enfantines, écoles voisines des Stock Yards de Chicago où flottait un relent de chairs ébouillantées, écoles fleuries de Dayton, et celles de Boston sous un ciel pluvieux, et celle du génial Angelo Patri [1], au Bronx, dans le nouveau quartier italien de New-York, et celle que dirige Miss Knox en plein quar-

[1] Angelo Patri : *Vers l'école de demain.* Trad. L. Herr. Paris, Hachette, 1919.

tier judéo-polonais, dans la basse ville, et ces petites écoles rouges [1] — *the red school house* — où tant de villageois, devenus des potentats du monde, ont appris à lire en suivant le doigt d'une vieille maîtresse à lunettes ! Et j'oubliais cette école démontable dans les terrains vagues de Gary, la ville-champignon : je revois toutes ces boules laineuses de négrillons et leurs joyeuses grimaces tandis qu'on leur racontait le Vilain petit canard d'Andersen !

C'est tout cela qu'il faut évoquer, en effet, pour rendre en raccourci la physionomie de l'éducation populaire aux Etats-Unis.

Voici la rue où les bandes d'écoliers arrivent. D'un trottoir à l'autre, deux garçons se lancent une balle et elle claque à tout coup au creux du gantelet de cuir. Une fillette survient, pas très assurée sur ses patins à roulettes. Pas d'autos, c'est une rue d'école. Partout on voit inscrit : « *School block !* Chevaux au pas, ne faites pas de bruit inutile sous peine de la loi ! »

L'édifice n'est pas bien beau, les nombreux escaliers ne sont pas tous en pierre ; la fonte est moins coûteuse. Mais, à l'intérieur, rien d'administratif : des vestibules ornés de dessins ou même de peintures d'élèves, des couleurs gaies, les bureaux de la direction garnis de plantes vertes, avec des tapis sur les tables. On a l'impression du *home*. Du reste, toutes les portes sont ouvertes, tous les élèves vont et viennent non sans rumeur, certes, mais sans intention désobligeante.

Cependant, huit heures ont sonné. Allons dans la grande salle où a lieu l'*assembly*. Qu'est-ce que cette assemblée ? A tour de rôle, dans ces groupes scolaires qui comptent parfois 4000 élèves, un certain nombre de classes se réunissent pour une sorte de cérémonie qu'on renouvelle chaque semaine. Les maîtres sont disséminés dans l'auditoire ou assis sur l'estrade, autour du directeur. Il y a souvent un chant avec accompagnement d'harmonium, une allocution d'actualité, des productions d'élèves, parfois en costumes, ou encore quelque comédie écrite par un auteur en herbe ou un jeune instituteur. Et toujours, la réunion se termine par le salut au drapeau et l'hymne national. Evidemment, cette américanisation est plus ou moins marquée suivant les besoins locaux. Mais, en tout cas, l'assemblée a pour but de créer un sentiment collectif, une unanimité nationale, sociale,

[1] Evelyn Dewey. *New schools for old : the regeneration of the Porter School.* New-York, Dutton and C°, 1919.

morale. Cette demi-heure par semaine n'est pas perdue : c'est en grande partie à elle qu'on doit l'esprit de corps qui anime les enfants à l'égard de leur école.

Dans le reste du bâtiment, le travail a déjà commencé. Une classe est au cinématographe : on lui montre ce qui se passe entre les semailles du blé et le déjeuner comique où un gros garçon dévore son morceau de pain. Toute la minoterie y défile, et les laboratoires d'analyse, et les transports. Cela fera un beau sujet de composition.

Une autre classe revient des douches. Une autre monte à l'atelier d'imprimerie : sous la surveillance d'une maîtresse pour qui l'art du typo n'a plus de secrets, garçons et filles travaillent à la casse, impriment des cartes de visite, des affiches, des prospectus, le journal de l'école ou des volumes de vers (oh ! de vingt pages !) composés par les camarades[1].

Ailleurs, c'est le travail de la terre glaise, du bois, même du fer, ou encore le jardinage. Et dans la moitié des classes, c'est la leçon à laquelle nous sommes accoutumés : anglais, arithmétique, géographie, etc. Ici, pour étudier les problèmes de pourcentage, on fait des calculs sur les résultats des matchs de base-ball que les journaux du matin ont publiés : il faut savoir que ce jeu national déchaîne la passion dans une âme d'écolier américain. Là, pour s'exercer en composition, on répond aux offres de place qui figurent à la douzième page du *New York Times*.

Mais quelle est cette salle où des élèves venus de diverses classes prennent des livres sur les rayons et s'installent à une table qu'égaient deux ou trois fleurs ? C'est la bibliothèque. Ouverte toute la journée, elle accueille tous ceux qui ont une demi-heure ou une heure de liberté (et on en réserve) : ils en profitent pour savourer leur histoire favorite ou pour se documenter sur un

[1] Qu'on me permette d'en citer quelques pièces ; la dernière est d'un garçon de neuf ans :

L'enfant

Le petit enfant
Ne connaît pas le monde ;
Alors il rit, il pleure, il joue :
C'est ce que tous les gens font.

La tortue

La tortue, la tortue,
Je vais vous expliquer :
C'est le lent taxi des fées
Quand elles n'ont rien à faire.

Une balle.

Je suis une balle, une balle très folle,
Chacun me lance par dessus les arbres.
Parfois, quand je vole très haut
Je crois que je suis un oiseau :
Un jour, je craquerai et ce sera ma fin.

sujet qu'on a proposé à leur étude. Cet entraînement à la pratique du livre est systématique. Du reste, les enfants de New-York ont à leur disposition de vastes salles à la bibliothèque publique de la 5e avenue. Ils peuvent lire sur place ou emporter des livres. Ils peuvent aussi s'adresser aux 48 branches de quartier disséminées dans toute la ville. On sait que dans la plupart de ces locaux, on donne des heures gratuites de lecture à haute voix ou de récits en différentes langues pour attirer à la lecture ceux qui n'en ont pas le goût spontané...

Vraiment, je songe à vous, mon excellent compatriote, et je me demande si nous n'avons rien à tirer de tout cela ?

Avec quel plaisir je me rappelle tous ces maîtres, toutes ces maîtresses, jeunes ou non, expérimentés ou non, quelques-uns même encore tout près de leur origine nègre, et qui jamais n'oublient qu'ils sont des *gentlemen* et des *ladies*, qui gardent toujours le ton mesuré de la parfaite éducation, eux qui éduquent en effet ! L'Amérique ne supporterait aucun caporalisme [1].

Les maîtres traitent les enfants avec une scrupuleuse politesse, même lorsqu'ils procèdent à la visite des dents, des mains et des cheveux. Ils admettent toutes les objections, toutes les interruptions fondées. Ils savent s'amuser avec leurs élèves et ils partagent leurs sports. Néanmoins, ou mieux par cela même, leur autorité est indiscutée : elle résulte de cette supériorité morale et sociale que le groupe sent, toujours cachée et toujours présente, derrière une telle attitude. Je n'ai vu qu'une classe indisciplinée où volaient des boulettes de papier : visiblement, la maîtresse était une névropathe qui aurait eu besoin de soins. L'indiscipline, c'était elle qui la provoquait.

Du reste, le système du self-government est très répandu. Un jour, en pénétrant dans une classe de 6e année, je vois au tableau noir : « Avez-vous besoin d'être gardés ? Gagnez la médaille de civisme en étant de bons citoyens ! » Et plus bas : « Votez pour le meilleur citoyen ! » Je tombais en pleine campagne électorale et on allait désigner le maire ou la mairesse de la classe citée. Car il va de soi que nul ne songe à exclure les jeunes filles des responsabilités, pas plus qu'on ne songe à séparer les sexes à l'école [2].

[1] Dr W. von Wyss : *Amerikanisches Schulleben*. Aarau, Sauerländer, 1921 : « Ein Unteroffizierston ist ausgeschlossen », p. 10.

[2] Sauf dans certaines écoles de Gary, non par principe, mais à cause du

La coéducation est la règle et elle a fait ses preuves au cours d'une vaste expérience qui dure depuis plus d'un demi-siècle. Il n'est pas difficile de constater l'un, au moins, des résultats : nulle part, la femme n'est aussi libre, aussi bonne camarade de l'homme, aussi respectée qu'aux Etats-Unis.

Absence complète de compression disciplinaire, self-government, coéducation, voilà qui accuse l'un des traits les plus saillants de ce système éducatif : *le démocratisme.*

L'école américaine, comme je l'ai déjà constaté, est très préoccupée de son rendement social, de son « efficiency ». Chargée de préparer la démocratie de demain, elle trouverait absurde de soumettre pendant huit ou dix ans les membres futurs de la république à un régime autocratique, le régime du bon tyran. Elle réalise donc le type contraire et s'efforce de fournir aux jeunes un milieu sensiblement pareil à celui qu'ils trouveront une fois lâchés dans la vie. Elle leur offre des rapports sociaux modernes et vrais entre adultes et enfants, entre les conducteurs intellectuels et les dirigés qui s'élèvent grâce à leur aide, entre individu et groupe. De même que la société des adultes nous perfectionnera au fur et à mesure de nos expériences, l'école y parvient en instituant d'emblée la société des jeunes. La plupart des pédagogues vont très loin dans cette voie : beaucoup considèrent que leur mission principale est de fournir à leurs élèves une saine communauté de vie où ils puissent faire leur évolution dans les meilleures conditions possibles. « Nous voulons d'abord que les enfants soient heureux », me disait un directeur.

De là, cette idée, poussée aux dernières conséquences, de *l'école, centre social :* une multiple activité de ruche, où chacun apporte ses goûts, ses intérêts, son initiative aussi originale que possible et d'où on tire une foule de questions insoupçonnées, un extraordinaire enrichissement pour l'éducation comme pour l'étude. Plus encore : l'école, centre social, cela implique des habitudes, des tendances, une sorte de civisme, en un mot, qui sont justement ce qu'on se proposait de créer.

C'est ainsi que l'école favorise les clubs d'élèves, équipes de sport ou cercles dramatiques, ou encore les groupes qui mêlent pittoresquement l'élevage des animaux, la lecture et l'envoi de secours à des orphelins de guerre. Orchestres ou fanfares scolaires,

plan de travail tout particulier adopté par cette ville. Du reste, les enfants se retrouvent aux récréations.

comités de fêtes, *teams* de base-ball, consortium d'élèves pour l'entreprise commerciale du lunch de midi, tout concourt à faire de ce microcosme, non pas même l'image de la vie, mais la vie vraie, où l'enfant se plonge avec le maximum de joie et d'énergie.

Et pour aller jusqu'au bout de cette voie, on ouvre l'école toute grande en dehors des heures de classe. Presque partout, il y a des salles au rez-de-chaussée où les familles du quartier assistent à des conférences, à des concerts, à des soirées dansantes, tandis que, dans d'autres salles, on enseigne l'anglais aux parents étrangers (là même où leurs enfants l'apprennent), ou les soins du ménage aux mères. C'est là aussi qu'Angelo Patri et ses imitateurs réunissent les Associations de parents qui relient l'école à son milieu et assurent la continuité éducative entre le maître et la famille [1].

Il faut bien croire qu'on y réussit puisque la statistique de certains maîtres indique que le 90 % des parents sont venus assister au travail de la classe en cours d'année. Cela se fait, d'ailleurs, très simplement : on va se placer discrètement au fond de la salle et personne ne se dérange ni quand vous entrez ni quand vous sortez ; juste un salut de la tête entre le maître et son hôte. Ou ses hôtes : car j'ai trouvé jusqu'à trois ou quatre personnes avec moi dans une classe.

Ici, je crois entendre l'objection bien connue du sceptique : « Tout cela est très joli, mais quand est-ce qu'on travaille dans ces écoles-là ? » Pour y répondre, il me faudra montrer quel abîme sépare le principe éducatif européen du principe éducatif américain, du moins dans les écoles publiques. En effet, ces deux principes peuvent incliner parfois l'un vers l'autre dans leurs applications, ainsi qu'il arrive dans la pratique des doctrines morales les plus opposées. Mais les deux arbres ont beau se toucher par leurs rameaux, un fossé met entre eux sa frontière.

C'est là un point sur lequel je dois insister. Si on n'admet pas le principe américain, on pourra ne voir dans les écoles de l'Union

[1] L'Association de parents de l'Ecole publique n° 45, que dirige Angelo Patri, comprend les commissions suivantes : comité de quartier (abords de l'école, terrains de jeux, bien-être des enfants, décence), comité exécutif (membres fondateurs et membres en charge de l'Association), comité des divertissements (organiser des distractions convenables pour toutes les réunions), comité de secours (enquêtes et rapports au Bureau du comité exécutif), comité de publicité (rapports avec le public, informations, relations avec les organisations inspirées d'un même idéal).

qu'une sorte de déformation des nôtres, qu'on s'expliquera en disant que ce pays a moins de besoins intellectuels que l'Europe ; on jugera alors par les rameaux de l'arbre, si je puis dire, et on jugera fort mal. Si, au contraire, on admet le principe américain, on en suivra le développement organique des racines aux plus hautes branches et on admirera combien le tronc est droit et vigoureux.

Il n'est pas moins important d'être au clair pour le cas où on désirerait introduire chez nous des réformes empruntées à l'école nord-américaine. Aucune, en soi, n'aura de succès si on n'entre pas, *intus et cute*, dans l'esprit qui vivifie le corps tout entier. Mais, d'autre part, s'il est un pays où l'on puisse comprendre et sentir l'inspiration qui anime l'éducation américaine, c'est bien la Suisse où la démocratie, l'énergie, la solidarité ne sont pas encore, que je sache, reléguées au rang de simples souvenirs historiques.

* * *

Sans tradition médiévale, sans passé de discipline monastique ou militaire, l'Amérique ne croit pas du tout qu'il s'agisse avant tout, pour l'éducateur, de brider, de réprimer le mal ou l'erreur que nous réputons habiter l'être déchu qui vient à la vie. *Nulle attitude de défiance devant l'enfant.* Mater l'animal de nature que nous sommes, d'une part, et le produit naturel que l'évolution humaine a fait de nous, d'autre part, voilà une entreprise qui semblerait absurde, malsaine même à un libre citoyen de l'Union.

Pour lui, sans se réclamer expressément du paradoxe de Rousseau sur la bonté originelle (lequel, du reste, demanderait à être expliqué), il considère que tout être non taré apporte avec lui un certain capital de vie, un viatique, qui lui permettra, dans la norme, d'accomplir son évolution régulière. La presque totalité de la vie, sur notre globe, se déroule parfaitement sans qu'intervienne nul éducateur. Ayons donc confiance. Laissons s'épanouir l'enfant! Craignons de lui nuire en agissant trop ! Protégeons sa spontanéité, sa joie ! Et que si nous devons, à cause de notre évolution rapide et avancée, nous mêler d'aider la nature, évitons de froisser la jeune plante : discrètement, créons-lui un milieu favorable, afin que les organes se développent selon leur loi, non selon la nôtre, que les instincts reçoivent leur satisfaction nécessaire au bon moment, qui n'est pas forcément celui qui nous plaît, afin

que les goûts s'attachent tour à tour aux objets qui les exaltent et les nuancent, le sport, l'art, les activités sociales ou professionnelles, les plus hautes joies de la pensée. Trop souvent, en effet, les entraves que nous imposons aux jeunes, sont la vraie cause de leur insuccès.

En pédagogie comme en tant d'autres domaines de l'activité humaine, on a commencé par recourir aux procédés les plus artificiels, pour en venir peu à peu, à mesure qu'on en savait davantage sur la croissance, à des procédés de plus en plus voisins de la simplicité naturelle. On n'agit sur la nature qu'en utilisant les forces de la nature : ce vieil adage vaut aussi pour nous.

Il résulte de cet ensemble de convictions, ancrées chez l'anglo-saxon et plus encore aux Etats-Unis, un fait qui pourrait surprendre au premier coup d'œil : ce peuple d'individualistes pratique sans réserve l'éducation collective. Il n'y a là aucune contradiction : c'est le régime où jouent le mieux *les influences du milieu.* Or le milieu ambiant attente moins que tout autre agent, aux sentiments de dignité et de liberté, à l'initiative dont aura besoin l'homme d'action ; il modifie de la façon la plus durable les réactions du sujet, son caractère en un mot ; il ressemble le plus aux conditions où nous met la nature elle même, ou plutôt il est cette nature, par nous restituée à l'enfant.

Par le milieu, l'école américaine remplit une tâche qu'elle considère comme primordiale : elle concourt à *la formation du caractère.* Sans doute, toutes les écoles du monde s'assignent cette mission [1], mais, pratiquement, elles restent l'école du savoir. *Aux Etats-Unis, délibérement, l'école publique a subordonné une fois pour toutes l'instruction à l'éducation.* Ce fait est fondamental. Il rend compte de tout le reste.

Dans une certaine mesure, on peut voir là l'écart de deux civilisations d'âge différent. Plus âgés, nous croyons, nous autres, au pouvoir des idées en matière d'éducation. Non pas même de ces idées qu'un effort personnel enfante dans la joie ou la douleur et qui en gardent, dès lors, une valeur éprouvée : croire à cette sorte d'abstraction ne serait que demi-mal. Non : nous croyons que, par la parole ou le texte, c'est-à-dire par de pures opérations intellectuelles, le maître transmet aux élèves des vérités capables de modifier leurs volitions et leur conduite. Nous ne voyons

[1] Et encore ! La plupart des lois, règlements et programmes qui régissent nos écoles publiques n'en soufflent pas mot.

pas combien la notion est pâle en présence de la passion. Nous proposons à des primitifs, riches de vie, une sagesse de vieillards.

Est-ce que notre race serait à ce point épuisée que cette sorte de code, basé sur des exemples d'histoire ou des sentences philosophiques, fût de quelque secours à la jeunesse elle même ? Il se peut : l'Europe, cette mère-grand, est plus soumise aux idées que l'Amérique. Mais, à bien voir les choses, chez nous, comme on s'en est aperçu là-bas, cette pédagogie verbale n'est qu'un vain catéchisme. La moralité de nos enfants ne vient pas de ces discours mais de sources plus profondes dont l'école ignore encore les vertus ; et ce ne sont ni l'échafaudage du savoir ni les préceptes dûment récités qui ont jamais fait sursauter devant la fange un tempérament généreux.

Les Américains le constatent ; leurs savants le démontrent dans de gros livres de sociologie, de génétique, de psychologie. L'un d'eux, qui est l'un des professeurs les plus écoutés du « Teachers College » de Columbia, Edward L. Thorndike, écrit [1] :

« Tout homme possède dès l'origine de sa vie, c'est-à-dire au moment où l'œuf et le spermatozoaire qui le produiront se sont unis, de nombreuses tendances bien définies pour son futur comportement. Entre les situations qu'il rencontrera et les réponses qu'il leur fera, des liens pré-formés existent. La constitution de ces deux germes détermine que, dans certaines circonstances, il verra, entendra, sentira et agira d'une certaine manière... Ce qu'un homme est et fait au cours de sa vie, résulte de la sorte de constitution qu'il a reçue au début et de toutes les forces qui agissent sur lui avant et après la naissance. »

Thorndike attribue donc un pouvoir déterminant à ce qu'il appelle la nature originelle et l'environnement. Il conteste ainsi la théorie idéo-motrice et désintellectualise en quelque sorte les motifs de notre conduite. Ce qui fait que certaines idées semblent motrices, c'est qu'elles rencontrent nos tendances profondes et que nous les accueillons entre mille autres à cause de cette coïncidence.

Une telle psychologie renverse la thèse exclusivement intellectualiste de l'éducation par l'instruction qui pose en fait, précisément, le pouvoir des idées sur les actes. Cette psychologie rapproche l'éducation de la biologie et justifie pleinement la méthode américaine : sauvegarder la nature originelle, lui offrir un envi-

[1] *Educational psychology*, New York, 1918.

ronnement sain et n'attendre l'activité intellectuelle que de réactions effectuées « à frais », c'est-à-dire en étroite connexion avec le *processus* sensoriel et moteur.

La filière n'est pas : l'idée qui déclanche un désir lequel suscite un acte, mais un acte produisant une excitation affective laquelle colore, vivifie, recrée littéralement l'idée.

Dans ces conditions, le savoir scolaire, envisagé au point de vue éducatif, perd tout son prestige et n'apparaît plus que comme un obscur auxiliaire ; l'école du caractère ne s'en soucie plus guère ; il ne garde pour elle que sa valeur intrinsèque, ainsi que nous le verrons, en tant qu'instruction proprement dite et avantage social.

Il s'ensuit que la grande affaire de l'école et de l'éducation tout entière, c'est l'activité multiple, les satisfactions du sentiment, des instincts, la création d'habitudes. Nous retrouvons là le mot d'ordre national : agir, faire ! C'est le *learning by doing* de Dewey, c'est le : « Prends la hache ! » de Patterson.

Vous voulez faire de bons citoyens ? Ah ! ne commencez pas par des leçons d'instruction civique ! Elles ne viendront qu'en dernier lieu. D'abord, que ces enfants s'organisent en communauté et fassent leurs expériences !

Cette pédagogie est d'une franchise et d'une simplicité admirables. Elle va chercher les leviers de l'âme là où ils sont, et non à côté. Elle ose innover pour les mettre en action. Surtout, elle a appris cette vérité que les trois quarts d'entre nous oublient sans cesse : que tout ce qu'un tiers fait pour moi est de valeur quasi nulle pour mon développement. Aide-toi et le ciel t'aidera ! Sauve-toi toi-même ! L'éducation américaine aboutit, dans des conditions aménagées évidemment ad hoc, à être une *auto-éducation ;* et, à sa suite, l'instruction tend à devenir, elle aussi, l'*auto-instruction.*

A la lumière de ces explications, on aperçoit peut-être, entre toutes les activités scolaires dont nous avons parlé et qui pouvaient paraître des créations sporadiques, un lien qui fait d'elles toutes l'expression d'une théorie profonde. Il nous reste à voir l'application du principe dans deux aspects tout à fait originaux de l'école américaine : les travaux manuels et la méthode dite des « projets individuels ».

* * *

Ce qu'on appelle aux Etats-Unis « le système de Gary » est caractérisé, entre autres, par la division du travail scolaire en deux parties égales, le travail en classe et le travail à l'atelier, au laboratoire, au jardin, etc. C'est l' « academic work » et ce sont les « special activities ». Ce régime est plus ou moins adopté aujourd'hui dans toutes les écoles que j'ai vues et personne ne discute plus de sa justification : c'est chose réglée.

De même que, dans l'évolution de l'humanité, la main a précédé le cerveau moderne, de même, l'école proclame le primat de l'action et considère le travail intellectuel comme un procédé abrégeant, perfectionnant le travail physique. Créer de multiples associations qui sollicitent l'attention et fixent la mémoire, enrichir le futur savoir de toutes les intuitions du concret, introduire dans l'éducation la méthode expérimentale qui a révolutionné les sciences, la vie sociale et l'industrie, voilà quelques-uns des avantages qu'on s'accorde à reconnaître au travail manuel. Il s'oppose au verbalisme comme à la mémorisation incomprise. Il est le contraire du dogmatisme. Il oblige à un choix, au rebours de l'encyclopédisme. Il fournit surtout aux enfants l'intense satisfaction du jeu, de l'exercice physique, ainsi que celle d'aboutir, de créer. Il les accoutume, enfin, à la coopération tandis que le travail livresque provoque la ségrégation. Tout cela a été dit et je ne fais que le rappeler en passant.

Mais l'Amérique a-t-elle préféré le travail manuel comme matière nouvelle figurant au programme ou comme procédé psychologique diffus dans tous les enseignements ? Sans doute, on ne se contraint pas à ne rien dessiner à la leçon de géographie, à ne rien construire à la leçon de géométrie, bien au contraire. Cependant, c'est comme branche au programme que le manualisme américain se distingue ; et il se distingue au point d'avoir attiré à l'atelier d'importantes parties de l'enseignement autrefois « académique », devenues aujourd'hui expérimentales.

Les tout petits, au Kindergarten, ne savent encore, bien entendu, que jouer avec leurs plots, leurs rails, leur mobilier de poupées, leur sable, leur terre glaise, leurs balances, ou peut-être avec les canaris, les poissons et les tortues confiés à leurs soins. Là, déjà, j'ai vu cependant un matériel facilement ajustable pour construire des huttes en bois.

Dès l'école primaire, le jeu prend l'aspect de la création : objets en argile, cartonnage, cloutage et sciage du bois, pour arriver progressivement au travail d'atelier et à la fabrication d'objets en bois et même en fer.

Au début, le maître spécial de travaux manuels coopère avec le maître de classe à raison, par exemple, d'une heure sur deux, puis, au fur et à mesure que les élèves passent plus de temps à l'atelier, il prend la responsabilité de son enseignement. Jamais, toutefois, on ne cesse de travailler coopérativement. Jamais les maîtres ne se disent : « Je n'ai pas besoin de vous.» Ils se concertent et doivent le faire puisque les programmes de leurs différentes branches sont en corrélation.

Veut-on savoir quels métiers les élèves primaires exercent à Gary ? Ils sont, selon leurs options, charpentiers, peintres, plombiers, serruriers, imprimeurs, électriciens, fondeurs, terrassiers, et j'en passe [1] ! Chaque atelier travaille pour la clientèle et boucle ses comptes sans déficit. Et ce sont encore des élèves qui sont les comptables, les sténo-dactylographes ou les secrétaires de ces entreprises. Dans la règle, les bâtiments scolaires sont entretenus et réparés par eux et j'ai vu des élèves, sous la conduite du maître spécial, qui posaient des treillis à des fenêtres exposées aux balles de tennis.

Les laboratoires sont également rangés au nombre des activités spéciales qui occupent le demi-temps scolaire. Il y en a, suivant les écoles, pour la physique, la chimie, la botanique, la zoologie, la physiologie, etc. Comme je viens de le dire, ils assument l'enseignement presque entier des sciences physiques et naturelles.

Enfin, rentrent dans les matières dites manuelles, l'étude des arts industriels et celle des beaux-arts, qu'on ne trouve pas partout développés au même degré. C'est à l'Ecole Horace Mann, à New-York, qui sert d'école d'application au « Teachers College », qu'on les cultive, m'a-t-il semblé, avec le plus de succès [2].

Ici, nous touchons au point où l'on rejoint le travail académique. Les arts industriels, en effet, figurent au programme « pour donner aux élèves un fond de connaissances et d'expé-

[1] A l'école 45, à New-York, les jeunes filles travaillent dans des ateliers de poterie, de couture, de mode et apprennent à donner des soins aux enfants, à tenir le ménage, à blanchir le linge, à repasser, etc. L'installation de cuisine, très complète, ne fonctionnait pas lors de mon passage.

[2] Cf. *The curriculum of the Horace Mann Elementary School*, Teachers College, Columbia University, 1917, p. 87 et ss.

riences qui leur permettent d'apprécier les aspects industriels de la civilisation moderne ». Cette sympathie, cette intelligence à l'égard du monde de l'industrie, on se propose de l'éveiller par « du travail constructif, des explications, des discussions, des démonstrations et des excursions ». On manipulera les matériaux utilisés par notre société pour nos besoins principaux et on s'intéressera aux faits relatifs aux sources de ces matériaux, à leur préparation, à leur emploi technique et social. Il n'est pas indifférent de savoir ce qu'un humble fragment de glaise représente de valeur et d'utilité dans la vie. Il est très nécessaire de se rendre compte de ce qu'est la contribution d'un ouvrier dans le bien-être humain.

Les matières préférées sont l'argile, les textiles, le bois, le papier, certains produits alimentaires et le métal. Dans chaque degré, l'étude est concentrée autour d'un objet intéressant : pour le second degré où les textiles prédominent, c'est la vie des Indiens (en rapport avec le reste du programme), pour le troisième degré, c'est un pavillon d'habitation, etc.

L'enseignement des beaux-arts se propose un but différent : donner carrière au pouvoir créateur, affiner le sens du beau, penser par soi-même, apprendre à respecter l'œuvre d'art et son auteur. Evidemment, on laisse à l'élève une plus grande liberté encore que dans d'autres branches. Cependant, on cherche à lui faire résoudre des problèmes d'art (rythmes, subordination), on l'exerce à comparer et à juger ; quant aux procédés, on lui suggère surtout l'argile, l'aquarelle, le papier découpé et les crayons de couleur. On lui fait illustrer des travaux, décorer des salles pour les jours de fête, etc.

On imagine facilement qu'une grande école où la moitié des élèves pratiquent en même temps les unes et les autres de ces activités spéciales, ressemble plus à une ruche qu'à une caserne. Il y règne une rumeur de vie caractéristique et on y vit dans une atmosphère de joie incomparable. J'ai assisté à la fin d'une cuisson de faïences et je puis assurer que les enfants qui ont vécu cette heure avec moi, ont connu la grande émotion de l'art. Nul de mes lecteurs ne sous-estimera la valeur d'un tel souvenir.

Les activités spéciales de l'école américaine peuvent préparer aux professions, développer l'habileté manuelle, meubler l'esprit de faits éprouvés et bien davantage encore, et tout cela est excel-

lent ; mais par-dessus tout, elles s'étendent, comme un tapis magique, d'un bout de l'école à l'autre pour porter en avant le développement organique des enfants : et c'est ce riche accompagnement de toute la vie intérieure, cette somme de sensations légères ou poignantes, de pensées ingénieuses, d'actes choisis qui constituent la dot essentielle de chaque enfant américain, le trésor que la nation transmet d'une génération à l'autre. Mieux encore : ces activités font de l'école non seulement une belle préparation à la vie, mais une manière de vivre, une vie heureuse et pleine pour les enfants.

Et voici que j'entend à nouveau la voix de mon sceptique qui murmure : « Fort bien, mais la culture générale ? »

Je crois pouvoir dire que cette question n'existe pas pour l'Américain. On trouve aux Etats-Unis des gens aussi cultivés qu'ailleurs mais il est vrai que le type courant de l'intellectuel (et *a fortiori* des autres) est plutôt celui d'un spécialiste très ferré sur sa spécialité, ou sur deux ou trois spécialités, mais peu enclin aux généralisations. C'est un autodidacte qui ne parle que de ce qu'il sait. Il n'ignore point les lacunes de son savoir. Que lui importe ? Il n'y a plus de Pic de la Mirandole et, ces lacunes, il les comblera si sa carrière l'exige. L'essentiel, c'est d'être précis dans sa profession, de juger vite et bien et d'être un dialecticien incisif. Et là-dessus, on est prêt.

Nous parlons volontiers de l'originalité de l'Américain. Il est original, en effet, non par l'esprit mais par le caractère : c'est cela, son arme pour la lutte, son instrument de réussite. Et, au contraire, son esprit tend au conformisme, qu'il s'agisse de mode ou de dogme. Nullement incapable de penser mais négligent de vaines logomachies. C'est pourquoi on voit tel homme d'affaires au cerveau napoléonien qui, dès cinq heures, s'amuse comme un gamin au base-ball.

Dans bien des cas notre fameuse culture générale n'est qu'un mince vernis d'élégance : les réalistes d'outremer ne se soucient pas d'un pareil trompe-l'œil. Ils veulent du solide. Certes, la civilisation moderne a ses exigences. Il faut posséder des faits dans la tête, savoir des mathématiques, des langues, de l'histoire. Le laboratoire a bien formé votre jugement mais ne vous a guère fourni de toutes ces données, ou pas assez. Il faut donc recourir

à l'« academic work », à cette instruction formelle qu'on avait si longtemps évitée.

L'école américaine a deux moyens d'y procéder. Elle peut considérer ce travail en classe comme une corvée à expédier sans rechigner, grâce au capital de bonne humeur amassé le reste du temps. Et c'est le cas dans beaucoup d'écoles, dans beaucoup de classes où on fait des problèmes d'arithmétique ou des dictées anglaises sous forme de drill rapide. Mais on peut aussi introduire dans cette étude les procédés d'activisme qui ont si bien réussi à l'atelier. De même qu'en certaines écoles, on fait déjà de la géographie au laboratoire, on peut chercher à créer un véritable intérêt autour de l'histoire ou de la langue maternelle.

C'est ce que tentent maintenant les éducateurs qui ont suivi les conseils de Kilpatrick [1]. Ils font appel à l'activité spontanée, tendant à un but accepté de tout cœur et se développant dans un environnement social. Le projet, disent-ils, est le vrai mode de la pensée. Nous pensons dans une attitude finaliste. Penser est une action concertée qui a un but ; nous nous proposons quelque chose. Au lieu de la réflexion imposée et qui n'a pas d'autre stimulant que d'échapper à une réprimande, mettons un acte de l'esprit désiré de tout cœur par l'élève : nous avons le projet. Ce qui le distingue, c'est la présence d'un propos dominant, animateur.

L'obligation tue l'âme. Une âme d'esclave est celle qui a renoncé à tout acte-projet personnel et qui accepte ceux des autres. Au contraire, une vie d'homme libre est caractérisée par une série d'actes conçus et réalisés de propos délibéré. Supposons qu'on parvienne à faire de l'étude une suite d'actes pareils, elle prend un sens, elle offre un intérêt vital aux yeux de l'écolier; elle est sentie comme un problème où tout l'être est impliqué, de la même façon qu'il l'était à l'atelier, tout à l'heure. Les opérations purement intellectuelles acquièrent, elles aussi, une signification éducative.

Dans une réaction de ce genre, nous distinguons aisément quelles conditions psychologiques sont satisfaites. Entre le stimulant et la réponse, le plus grand nombre possible de connexions établissent le contact et il en résulte un sentiment de plaisir. La contrainte provoque une réponse « primaire », maigre et sans échos. Le projet suscite et la réponse primaire et un

[1] W. H. Kilpatrick. *The project method.* Teachers College, Columbia University, New York, 1919.

infini cortège de réponses marginales : toute l'intelligence est en jeu et, néanmoins, nulle distraction n'est à craindre parce que l'idée dominante suffit à subordonner les autres. L'enfant est dans cet état de création où les possibilités se pressent et où les moyens se trouvent. Le succès objectif suivra presque certainement, et en tout cas, l'étude y gagnera beaucoup.

En somme, la « project method » de Kilpatrick préconise un type d'activité mentale semblable à celle que l'enfant manifeste dans le jeu : la pensée tendant de toutes ses forces à l'acte. C'est une réaction contre l'école de flânerie sans but. C'est aussi une réaction contre l'individualisme égoïste en ce sens que la méthode prévoit un groupe d'enfants vivant ensemble (la classe américaine) et occupés à la poursuite d'une riche variété de projets, parfois individuellement conçus et exécutés, parfois collectivement, les moins doués servant d'auxiliaires à l'élite qui les entraîne.

Dans la pratique, comment a-t-on appliqué ce procédé ? Je l'ai vu admirablement compris par une maîtresse d'école de la Francis W. Parker School, à Chicago [1]. Elle obtenait de ses élèves, garçons et filles, une intensité de travail concentrée et durable ; elle les voyait peu à peu se distinguer les uns des autres tout en s'aidant les uns les autres, acquérir de l'autorité dans leur choix, apprendre à se diriger seuls, à se stimuler, à se juger eux-mêmes.

Bien entendu, le temps consacré aux projets était limité. Une fois une liste discutée et arrêtée, chaque élève à son tour devait préparer une conférence ou une démonstration au moyen d'un matériel qu'il réunissait, d'images et de livres empruntés à la bibliothèque de l'école, de graphiques ou de dessins de sa propre main. Pour des sujets complexes, plusieurs élèves collaboraient. Et c'était là le gros de la besogne à laquelle on consacrait une heure par jour de lecture personnelle. Quant à la présentation des projets, elle se faisait sous forme de rapports improvisés, une simple causerie. La classe questionnait et, souvent, avait à produire du travail : croquis, calculs, etc.

On ne peut pas se dissimuler qu'il s'agit là d'une tentative. Je l'estime réussie et concluante : toutefois, on ne peut appliquer la méthode qu'à un certain nombre de sujets et, en dehors

[1] *Francis W. Parker School, studies in education*, volume VI. Chicago, 1920. Article de Miss Jennie Hall : *The individual project method.* Je viens d'apprendre le décès prématuré de Mlle Hall ; c'est une grande éducatrice qui disparaît après avoir accompli une magnifique tâche d'avant-garde.

du temps qui leur est consacré. les leçons se succèdent selon d'autres modes, si voisin soient-ils de celui-ci. En outre, il est bien difficile d'imaginer un programme de l'année qu'on réussirait à parcourir d'un bout à l'autre en suivant ce chemin quelque peu capricieux. J'ai entendu des causeries sur les animaux disparus de l'Amérique du Sud, sur les crânes et les races ; il y en avait eu sur la découverte de l'Amérique, mais aussi sur la peinture japonaise, le miméographe, le moteur à benzine : cela est bien disparate et c'est en cela que réside l'inconvénient du système. Il vaut beaucoup, psychologiquement. Il introduit dans le travail jusqu'ici réservé aux livres, le même élément de vie qu'on reconnaît au travail manuel et au jeu. Mais, à côté, il reste toujours, encore que fortement réduite, la part de l'étude traditionnelle.

Au surplus, peu importe. Les Américains seraient les derniers à prétendre que la vie doit être exempte de toute corvée. Ils ne songent pas à ôter l'effort de l'école. Ils ne veulent que le rendre plus efficace en lui offrant des objets de vérité selon l'enfant. En cela, ils ont réussi. L'école américaine a probablement ses défauts qui m'intéressaient moins, à vrai dire, que ses qualités. Mais un défaut qu'elle n'a sûrement pas, c'est celui de l'inertie ! Elle est pleine de vie et de santé. Elle est l'outil éducatif d'un peuple qui ne veut pas involuer, mais évoluer et qui, dans ce but, prépare non des sujets dociles mais des caractères et des esprits libres.

L'écolier américain est peut-être moins instruit que le nôtre mais il est plus capable. Il quitte son école en ayant gardé le goût de l'étude et la possibilité de s'instruire, ainsi qu'en témoignent les ouvriers en cotte bleue qui lisent dans les bibliothèques publiques de tout le pays. Cet écolier entrera dans la vie avec courage, sans illusions comme sans préjugés, professionnellement apte, et prêt à faire œuvre d'homme où que le sort le place pour commencer.

« *True the education frees the human spirit.* »

Soyez sûrs que l'éducation délivre l'esprit humain : cette pensée du grand pédagogue Francis W. Parker est inscrite à l'entrée d'un institut scientifique de Chicago. Elle prend toute sa signification lorsqu'on évoque par le souvenir ces centaines et ces milliers de maîtres obscurs, mais animés d'une véritable foi démocratique, qui collaborent en toute simplicité avec le peuple

d'enfants dont ils ont la charge. Ceux-là savent que tous ces petits visages, si fermés, si étrangers qu'ils soient, cachent une précieuse parcelle de l'esprit humain : et ils la dégagent avec tendresse, avec respect. Par eux, surtout, l'éducation américaine est la grande libératrice : c'est par millions qu'affluent vers elle tous les rebuts du monde et elle en fait les plus libres citoyens du monde.

Albert Malche.

L'école unique.

Les révolutions politiques et sociales, comme les grands mouvements de la pensée et de la foi, n'ont jamais manqué d'avoir sur l'éducation une répercussion plus ou moins sensible. On pouvait donc prévoir que les formidables bouleversements produits par la grande guerre entraîneraient, eux aussi, des changements dans la façon de préparer les générations nouvelles aux tâches qui les attendent.

C'est en Allemagne, précipitée de si haut et si brusquement amenée de l'autoritarisme impérial à la république démocratique, que les projets de réforme scolaire devaient naturellement surgir les plus nombreux et les plus hardis. Mais toutes les aspirations à une rénovation pédagogique ont fini par s'y cristalliser en une revendication essentielle, qui est devenue comme un mot de ralliement : l'Ecole unique (*die Einheitsschule*).

Montrer ce que les Allemands entendent par ce terme et tout ce qu'il implique de modifications, non seulement dans l'organisation scolaire, mais dans les méthodes et les programmes ; faire entendre d'autre part les voix autorisées qui s'élèvent avec force contre ce qu'elles appellent une panacée trompeuse ; constater que, pourtant, ailleurs qu'en Allemagne, en France en particulier, l'idéal de l'école unique a séduit bon nombre d'esprits ; nous demander enfin si, en Suisse où nous avons, çà et là, réalisé, dans une certaine mesure, la chose avant le mot, nous n'aurions pas quelques pas à faire encore sur la voie où nous sommes entrés : tel est le but de cette étude.

PREMIÈRE PARTIE.

En Allemagne.

I. — Les origines du mouvement.

Si la guerre a déchaîné, avec une particulière intensité, le mouvement en faveur de l'*Ecole unique*, [1] l'idée n'était pas neuve.

Au XVII[e] siècle déjà *Coménius* dans sa Grande didactique [2] disait : « Nous prévoyons un enseignement réunissant tous ceux qui sont nés hommes afin de leur enseigner ce qui est humain. Ils seront tous réunis afin qu'ils vivent côte à côte et se stimulent mutuellement vers le bien... Il ne faudra pas les séparer trop tôt de peur que quelques-uns seulement n'obtiennent des privilèges qui les pousseraient à mépriser les autres. Vouloir décider déjà à 6 ou 7 ans pour quelle vocation un enfant est doué et s'il doit se destiner aux sciences ou à un métier manuel, c'est se hâter trop. Dans un jardin, tant que les plantes sont jeunes et frêles, on ne peut pas distinguer celles qu'il faut arracher de celles qu'il faut laisser croître. On est obligé de laisser les plantes grandir côte à côte un certain temps pour pouvoir les reconnaître et agir en conséquence... Il ne faut pas que seuls les enfants des riches, des hauts fonctionnaires, des nobles, voient s'ouvrir devant eux les écoles latines, tandis que les autres sont repoussés sans espoir. Le vent souffle où il veut et quand il veut. »

Au XVIII[e] siècle, *H. Th. Math. Meyer* trouve le nom qui aura tant de succès de nos jours. Dans son ouvrage : « Die Einheitsschule, Begriff und Wesen », il demande que l'orga-

[1] Je n'ai pas compté moins de 43 brochures consacrées à cette question. Je n'ai pu m'en procurer que quelques-unes. Il m'eut suffi d'ailleurs de connaître l'ouvrage de J. TEWS : *Ein Volk, eine Schule*, (1 vol. de 335 pages, chez Zickfeldt, Osterwieck (Harz). C'est un vigoureux plaidoyer qui envisage la question sous toutes ses faces. — La forte brochure de E. SAUPE : *Die Einheitsschule, mit besonderer Berücksichtigung des Aufstieges des Begabten* (Beyer und Söhne, à Lungensalza, 100 pages in 8°) est plus objective quoique sympathique. — F. W. FOERSTER : *Bedenken gegen der Einheits, schule*, est résolument hostile.

[2] Chap. 29, cité en allemand par Tews.

nisation scolaire repose sur une école populaire que tous les enfants devraient suivre jusqu'à l'âge de 13 ans.

Au commencement du XIXe siècle, un maître secondaire, *Süvern*, chargé d'élaborer un projet d'organisation des écoles dans le royaume de Prusse, posa, entr'autres, les principes suivants : « Les divers degrés de l'enseignement doivent constituer un seul et vaste organisme tendant vers un but identique : l'éducation nationale de la jeunesse.

» Chaque étage de l'édifice, tout en gardant ses caractères particuliers, devra rester fidèle au plan général et donner un facile accès à l'étage supérieur, de telle sorte qu'on puisse, sans trouver porte close, monter successivement de la base au faîte.

»Ce vaste établissement officiel devra donner à chaque élève une culture générale qui le préparera à n'importe quelle vocation conforme à ses goûts, à ses capacités, à ses circonstances personnelles. »

Malheureusement ceux qui, après les guerres de Napoléon, prirent en mains la direction des écoles, obéirent à de tout autres aspirations ; l'idéal proclamé par Süvern fut oublié.

Il fut de nouveau entrevu en 1848, quand, sous le vent de libéralisme qui secoua alors l'Europe, se constitua l'association des maîtres d'écoles allemands. Dès lors l'Ecole unique fut maintes fois l'objet de discussions et de revendications, plus ou moins explicites et puissantes, du personnel enseignant (assemblées de 1888, 1892, 1904). — En 1914, à Kiel, sur la proposition du célèbre pédagogue munichois, *Kerschensteiner*, la résolution suivante fut votée : « L'assemblée générale des maîtres d'école allemands demande une école unique dans laquelle toute distinction sociale ou confessionnelle ait disparu. »

Enfin, quelques jours après l'armistice, le 17 novembre 1918, l'association générale des maîtres d'école allemands adressa à toutes les autorités scolaires un certain nombre (24) de vœux pressants dont je ne citerai que les plus typiques : « Nous demandons qu'une organisation unique réunisse tous les établissements d'éducation, depuis l'Ecole enfantine à l'Université et que chaque enfant ait un droit illimité (unbeschränkt) à l'instruction et à l'éducation, dans la mesure de ses capacités et de sa bonne volonté, sans aucune considération de fortune, de position sociale ou de confession religieuse.

» L'enseignement et les fournitures scolaires seront gratuits

pour tous ; des mesures seront prises pour que les moins fortunés reçoivent, gratuitement aussi, la nourriture et le vêtement.

« Tous les établissements scolaires d'une même contrée ou d'une même ville seront placées sous une même direction et une même surveillance. Leurs dépenses seront couvertes par une seule et même caisse. Toute l'organisation scolaire à ses divers degrés, doit reposer sur la base d'une école populaire unique.

« Cette école populaire commune conduira à la « Bürgerschule » d'une part et à la « Mittelschule » d'autre part selon les dispositions que l'élève aura manifestées. Après avoir passé soit d'un côté, soit de l'autre, il pourra entreprendre des études supérieures. Les établissements destinés à la préparation professionnelle seront organisés de telle façon qu'ils pourront, eux aussi, conduire à l'Université. »

Ces revendications furent acceptées par les partis politiques de gauche et dans plusieurs assemblées constituantes, issues de la révolution, des résolutions furent prises donnant satisfaction à la « Lehrerverein ». La première proclamation au peuple du gouvernement prussien, 30 novembre 1918, promettait « le développement de tous les établissements d'instruction, spécialement de l'Ecole primaire, et la création de l'Ecole unique. » — Quelques jours plus tard, le gouvernement bavarois déclarait que « l'organisation scolaire ne doit priver aucun jeune homme dénué de ressources de la possibilité de se développer selon ses aptitudes. »

Peu après, le projet de constitution pour l'empire allemand posait ce principe (art. 20) : « L'enseignement doit être également accessible à tous les Allemands dans la mesure de leurs capacités. »

II. — Qu'est-ce que l'école unique ?

Essayons maintenant d'esquisser en quelques traits la physionomie qui se dégage de la multiplicité des publications, si diverses et parfois même contradictoires, consacrées à l'Ecole unique.

1° L'Ecole unique est destinée à répondre à *des aspirations nationales.*

On sait que l'Allemagne était morcelée en un grand nombre d'Etats, petits et grands, ayant chacun leur organisation propre.

Pendant la grande guerre, pour mieux lutter « contre le flot de leurs ennemis », les Allemands ont dû oublier ce qui les divisait pour s'unir dans une même volonté de résistance et dans un même désir de vivre. Le sentiment de l'unité du peuple allemand l'emporta sur toutes les particularités régionales ou locales. Les espérances et les déceptions également partagées, les dangers courus en commun, les efforts soutenus d'une même ardeur, préparèrent le terrain pour une éducation vraiment nationale. « Il faut que la notion de l'unité allemande que nous avons acquise sur les champs de bataille se traduise maintenant d'une façon intérieure et permanente dans l'organisation scolaire. L'école répondait jusqu'à présent aux besoins spéciaux de chaque Etat, il faut désormais qu'elle se mette au service de l'Allemagne dans son ensemble. Elle doit devenir l'image exacte (Spiegelbild) de l'unité matérielle et morale qui s'est si magnifiquement réalisée pendant la guerre. » (Rein). « C'est l'école qui doit définitivement enraciner dans les esprits la conviction que nous appartenons à un seul et même peuple..... Si la guerre de 1870 nous a apporté dans une certaine mesure l'unité extérieure, la guerre mondiale, malgré ou plutôt à cause de son issue, doit nous donner l'unité des esprits par le moyen d'une vaste maison d'éducation dans laquelle chacun en particulier et le peuple dans son ensemble trouvera ce qu'il lui faut dans une mesure plus complète, plus parfaite, qu'auparavant... On pourra tout nous prendre. On devra bien nous laisser au moins une chose : la foi en notre avenir, en notre jeunesse héritière d'un noble et grand patrimoine spirituel. Ce patrimoine nous ne pourrions le perdre que par notre propre faute. C'est l'Ecole unique qui le sauvera ! » (Tews).

2° L'Ecole unique est une *nécessité sociale.*

Autrefois les bienfaits de l'instruction n'étaient réservés qu'à quelques rares privilégiés. Peu à peu, au travers de bien des obstacles, grâce à de pieux ecclésiastiques, à de savants humanistes, à des hommes d'état clairvoyants, l'école descendit jusqu'au peuple ; elle finit par atteindre les couches les plus pauvres, où, au début, elle fut souvent considérée comme

un importun fardeau. Lentement on se familiarisa avec elle et aujourd'hui maint humble travailleur met dans l'école tout son espoir pour l'avenir de ses enfants.

Toutefois, l'ancienne conception de l'école populaire subsiste dans beaucoup d'esprits ; l'école primaire reste pour eux l'école des pauvres, réservée aux classes les plus deshéritées. Quiconque a réussi à s'élever de quelques degrés dans l'échelle sociale répugne à y envoyer ses enfants. C'est ainsi que, dès leurs jeunes années, les enfants d'un même pays sont séparés selon la position de leurs parents. «Maintenir un tel état de choses, c'est commettre un crime de lèse-éducation. » [1]

Il faut que l'enfant de l'ouvrier et celui du patron soient assis sur les mêmes bancs. Ce rapprochement sera aussi salutaire à l'un qu'à l'autre. Ils apprendront à se connaître, les préventions réciproques tomberont ; l'orgueil de l'un, l'envie ou la haine de l'autre s'atténueront ; on préparera ainsi la paix sociale.

Qu'à la base de toute l'organisation scolaire, il y ait donc une école commune (Grundschule) qui englobe la presque totalité des enfants dès l'âge de 6 ans à l'âge de 12 ans.

Pourquoi 12 ans, parce que « si l'école populaire veut réellement contribuer au rapprochement social, le temps de la vie et du travail en commun ne doit pas être trop court. Des sentiments profonds ne peuvent naître et s'affermir que par un contact prolongé et les fortes habitudes ne se contractent pas en un jour. » (Rein).

D'autre part, dans une école commune de 6 années il sera plus facile de discerner les aptitudes de l'enfant et de l'aiguiller sur la voie qui lui convient.

Le prolongement jusqu'à 12 ans de l'école populaire implique la suppression des écoles dont la seule raison d'être est de préparer à l'enseignement secondaire. (Vorschulen, classe élémentaire des lycées). Ces écoles préparatoires, qui se sont beaucoup développées dans certaines villes [2], semblent être la bête noire des partisans de l'Ecole unique. On leur reproche de donner

[1] *La voix du peuple*, de Halle, du 11 décembre 1918, citée par Saupe.

[2] Dans les anciennes villes les écoles primaires ne sont plus suivies que par un peu plus de la moitié de la population masculine en âge de scolarité, (Erfurt 55 %, Karlsruhe 58 %, Wiesbaden 55 %). Tandis que, dans les villes industrielles qui ont récemment pris leur essor, presque tous les jeunes garçons passent par l'école primaire (Bochum 90 %, Hamborth 95 %.

aux écoles primaires l'apparence de n'être destinées qu'aux pauvres, d'encombrer les écoles secondaires d'élèves plus ou moins bien doués qui coûtent beaucoup à l'Etat et n'arrivent pas au bout de leurs études, tandis que d'excellents sujets sont détournés des études supérieures parce que leurs parents reculent devant la dépense ou se figurent que l'école préparatoire est le seul chemin qui conduise normalement au collège, puis au gymnase et à l'Université.

Si l'on compare deux provinces prussiennes, par exemple Brandenbourg où les écoles préparatoires abondent et la Westphalie où elles font presque complètement défaut, on s'aperçoit qu'en proportion du nombre total des élèves il y a plus de jeunes gens qui obtiennent leur baccalauréat dans la seconde contrée que dans la première [1]. Enfin et surtout les écoles préparatoires ont le grave inconvénient de pousser les parents à décider beaucoup trop tôt de l'avenir de leurs enfants. Un grand nombre de ces derniers sont ainsi dirigés vers des carrières libérales où ils ne seront que des non-valeurs ; alors qu'ils auraient pu faire œuvre féconde dans l'industrie ou le commerce.

3° L'argument que nous venons de résumer nous amène à indiquer un troisième caractère attribué à l'Ecole unique : Elle seule, disent ses partisans, répond aux exigences d'une *saine pédagogie.*

Le but de l'éducation doit être de tirer le meilleur parti des facultés qui sont en germe dans l'enfant. Or les enfants ne sont pas doués également. Il faudrait pouvoir traiter chaque élève selon ses aptitudes spéciales. Les écoles publiques ne peuvent pas entreprendre cette éducation absolument individuelle. Au moins devraient-elles s'en écarter le moins possible. Or, jusqu'à présent, on n'a pas tenu compte suffisamment des qualités personnelles de l'enfant (intelligence, attention, force de volonté, etc.). C'est souvent l'état de fortune ou la position sociale des parents qui décident de l'entrée d'un élève dans un établissement supérieur d'instruction. Voilà pourquoi les écoles secondaires doivent traîner péniblement tant d'incapables, tandis que beaucoup de belles intelligences végétent dans les

[1] En Westphalie 9 % du nombre total des élèves ; en Brandenbourg 5,7 %.

écoles primaires. Au point de vue purement éducatif, il faut permettre à tout enfant d'atteindre le maximum de développement dont il est susceptible. Cela ne sera possible que dans une organisation scolaire qui tiendra compte avant tout des dispositions naturelles de l'enfant [1].

« Place aux capacités » s'est écrié Bethman-Hollweg. En jetant ce mot d'ordre l'ancien chancelier d'empire n'avait pas en vue les autorités scolaires ; mais il aurait pu le leur faire entendre, et elles devraient l'observer de bas en haut de l'organisation scolaire. Oui, à chaque élève la place qui répond à ses aptitudes ! Sans doute, il faut s'occuper des moins doués pour les mettre à même de gagner leur vie. On ne l'a pas oublié en Allemagne ; les classes pour arriérés, anormaux, faibles d'esprit, sont déjà nombreuses. Mais a-t-on pensé suffisamment aux natures d'élite, à ces vigoureux poulains qui demandent une double ration ? Combien de jeunes gens qui, dans nos villages ont déjà parcouru, à 10 ou 12 ans, le programme des écoles primaires ! Que font-ils depuis ce moment-là ? Ils restent sur leurs bancs, passifs et désintéressés, prêts à tomber dans la paresse et la démoralisation et, une fois dans la vie pratique, ils ne tiennent pas les magnifiques promesses de leurs jeunes années et ne donnent rien qui vaille [2]. »

Or, dans l'état actuel de l'Allemagne, il ne faut pas laisser se perdre une seule force. Il faudra donc ménager au cours de la scolarité des bifurcations successives afin que chaque élève puisse battre son plein. L'Ecole unique ne constituera donc pas un moule étroit et rigide auquel tous les écoliers devront se conformer, mais « une vaste construction groupant selon un plan harmonieux tout un ensemble de salles plus ou moins étendues offrant à l'enfant l'enseignement qui convient à son degré de développement, permettant de s'élever, sans perte de temps, d'un étage à l'autre, ménageant partout des communications faciles, afin que l'élève ait toujours la possibilité de prendre la direction la meilleure pour lui, sans qu'aucune considération extérieure à l'enseignement l'empêche de poursuivre jusqu'au bout son ascension [3]. »

Nous donnons ci-contre le plan de l'édifice projeté, pour

[1] Saupe, p. 30. — [2] Tews, p. 1-8 *passim*. — [3] Tews, p. 91-95.

Sociétés savantes

21 15
20 Ecoles spéciales (supérieures) et Université 14
19 13
18 Ecoles professionnelles | Ecoles techniques | Ecoles de commerce | Ecole réale et Gymn. scientifique | Collège et Gymn. classique | Ecoles professionnelles 12
17 (arts, métiers, agriculture, etc.) | (arts, métiers, agriculture, etc.) 11
16 10
15 9
14 Cours de perfect[t] — Enseign[t] civique | Ecole moyenne | Cours de perfect[t] — Enseign[t] civique 8
13 (Bürgerschule) | (Mittelschule) | (Bürgerschule) 7
12 6
11 5
10 Ecole primaire 4
9 (Grundschule) 3
8 2
7 ans 1

ÉCOLE UNIQUE

autant que nous avons pu le reconstituer. Ainsi nous rendrons superflue une minutieuse description [1].

Malgré leur ardent désir de permettre à un seul et même esprit de présider à l'éducation de tous les jeunes Allemands, les partisans de l'Ecole unique ne demandent pas tous pour l'Etat le monopole de l'enseignement.

Dans l'une de ses thèses (XII) Rein s'exprime ainsi : « L'Etat peut accorder a des institutions privées le droit d'enseigner, mais à une triple condition : *a)* que ces institutions ne constituent pas un danger pour le bien général du pays ; *b)* qu'elles donnent une éducation au moins égale à celle des établissements officiels ; *c)* qu'elles ne réclament aucun appui de l'Etat pour combler les lacunes constatées dans leur enseignement. »

Citons encore deux thèses de Rein : XIII. « Les frais de l'enseignement sont couverts par les bourses publiques et par les finances d'études, fixées à des taux progressifs selon la fortune des parents. »

Rein ne demande donc pas, comme d'autres défenseurs de l'Ecole unique, la gratuité complète de l'enseignement. Que ceux qui peuvent payer, payent, qu'ils payent même d'autant plus qu'ils ont plus de fortune ! XIV. « Dans tous les établissements publics d'éducation les élèves dénués de ressources recevront gratuitement l'enseignement et le matériel scolaire. »

D'autres pédagogues réclament en outre des bourses d'études et des indemnités aux parents. Tews estime que les finances d'études constituent « l'un des impôts les plus injustes »; cet impôt pèse précisément de la façon la plus lourde sur ceux qui ont déjà assez de peine à élever leurs enfants. Les années les plus dures pour une famille sont celles où elle compte plusieurs des siens aux études, et l'Etat, pour lequel elle prépare des citoyens particulièrement utiles, lui inflige, comme si elle était coupable, le payement d'une somme importante. L'Etat qui prend déjà à sa charge une aussi forte part des frais d'instruc-

[1] Il y a de notables différences entre les projets présentés. Rein, Tews, Kirchensteiner, Rheinhard, ne sont pas d'accord sur tous les détails. Notre schéma reproduit dans leurs grandes lignes les conceptions de ces divers pédagogues.

tion ne se ruinerait pas s'il renonçait complètement aux finances d'études [1]. »

« L'Etat pourrait aussi s'intéresser à la fondation de foyers pour écoliers afin de diminuer les frais de pension des enfants éloignés de leur famille. Ces foyers offriraient d'ailleurs de multiples avantages [2]. »

Bien d'autres réformes de détail pourraient encore se réaliser. « Personne, conclut Tews, ne peut dire aujourd'hui toutes les transformations que subira l'école dans un pays qui vient de se donner une organisation démocratique. Mais tous les partisans de l'Ecole unique forment un vœu qui leur tient particulièrement à cœur : que l'ancienne école primaire, considérée comme réservée aux pauvres et à ceux qui n'aspirent qu'à une culture au rabais, meure et que naisse une école populaire nouvelle : l'école de tous, une dans ses principes, multiple dans sa manière de répondre aux divers genres de mentalité et aux formes variées de la culture ; l'école de tout le peuple, ne demeurant étrangère à aucune manifestation de la vie publique et pénétrant de son esprit la nation dans son ensemble. Notre pays s'est politiquement transformé. Il n'y aura plus désormais d'autres privilèges que ceux qui auront été conquis par un travail personnel ; il n'y aura plus d'autres autorités que celles qui auront été instituées par la volonté populaire; il n'y aura plus d'autre ordre que celui qui aura été établi par l'effort de chacun. Désormais nous serons tous égaux en droits et en devoirs. A cette situation nouvelle doit correspondre une école nouvelle : l'Ecole unique.

» Un peuple, comme partie vivante d'une humanité qui progresse et s'élève, un peuple, comme porteur d'une vie spirituelle particulière et d'une forme spéciale de la culture, doit se renouveler sans cesse. Il se renouvelle surtout par l'éducation. Le moment viendra où les questions d'éducation au sens large du mot primeront toutes les autres. L'école sera alors à la hauteur des circonstances, si, dès maintenant, elle a les yeux bien ouverts pour discerner les signes des temps [3]. »

» L'Allemagne nouvelle ne traînera pas à la remorque ses maîtres d'école, elle ne permettra pas que ses jeunes piétinent sur place ; elle les conviera les uns et les autres à l'avant-garde

[1] Tews, p. 203-205. — [2] Tews, p. 218-223. — [3] Tews, p. 281-288.

et sur les hauteurs, d'où l'on découvre les premières lueurs de l'aurore. Répondons à l'attente de la patrie. Faisons tout ce qui dépend de nous pour appeler tous les enfants, espoir de l'avenir, à boire à la source inépuisable de l'esprit allemand. Alors le jour reviendra où ce ne sera plus la honte qui fera rougir notre visage, mais une joie paisible et pure ; le jour reviendra où notre amour sans limites pour tout ce qui est allemand éclatera de nouveau dans cette profession de foi :

Deutschland, Deutschland über alles,
Uber alles in der Welt [1]. »

III. — Les adversaires de l'école unique.

Il y en a parmi les hommes politiques des partis conservateurs, qui redoutent les conséquences sociales des réformes proposées. Il y en a aussi parmi les éducateurs les plus en vue. L'opposition irréductible d'un pédagogue de la valeur et de la renommée, de Fr. W. Foerster, est particulièrement digne d'attention. Je crois donc que l'analyse de sa brochure s'impose à quiconque veut se faire une opinion impartiale.

Le savant professeur de Munich commence par faire la remarque qu'à aucune époque on n'a autant parlé de pédagogie scientifique et, en même temps, traité les plus graves questions d'éducation avec autant de superficialité, d'étroitesse, de parti-pris démagogique. Jamais par exemple on n'a examiné sérieusement les extraordinaires difficultés du problème de l'Ecole unique : ou bien on a ignoré les objections présentées ou bien on les a réfutées avec une passion coupable.

Foerster déclare vouloir se placer avant tout au point de vue psychologique. Il a eu souvent l'occasion d'observer la jeunesse populaire à l'école et en dehors de l'école et ce sont uniquement les constatations qu'il a pu faire qui l'ont conduit à prendre une position résolument hostile.

Mais voici que de son côté Tews ne retrouve plus chez Foerster, dans cette discussion, le savant pondéré et objectif, mais un homme prévenu, suffisant, partial, exclusif. »

Il nous semble en effet que, si les préoccupations démagogiques percent çà et là dans le débat, si la sérénité en est parfois

[1] Tews, p. 299.

troublée par des déclamations passionnées, il serait pourtant injuste d'accuser de démagogie des pédagogues comme *Rein*, le célèbre chef du mouvement herbatien en Allemagne, l'auteur du grand dictionnaire pédagogique paru en dix volumes en 1910 et le directeur du séminaire pédagogique d'Iéna; *P. Barth*, professeur honoraire de philosophie et de pédagogie à l'Université de Leipzig ; *P. Natorp* qui occupe la même chaire à Marburg, *Spranger* à Leipzig, *Stolze* à Würzburg, *Aloys Fischer* à Munich, *Ziehen* à Francfort s. M., etc ; des psychologues comme *Meumann* qui vient de mourir après avoir longtemps dirigé « la Revue de psychologie et de pédagogie expérimentale », *W. Stern*, professeur de psychologie à Hambourg, etc.

La vérité est sans doute que de part et d'autre, dans le feu de la discussion on n'a pas toujours su imposer silence aux suggestions de la passion.

Quoi qu'il en soit les objections de Foerster méritent un examen attentif :

1re *objection :* La réforme préconisée enlèvera aux classes populaires les individualités les mieux douées pour les mettre au service des classes privilégiées. L'ascension du peuple, dans son ensemble, sera sacrifiée à l'ascension de quelques fortes têtes. Et celles-ci, lorsqu'elles seront aux échelons supérieurs ne se souviendront plus d'où elles sont parties [1].

Sans doute il faut permettre aux plus aptes de se développer pour enrichir le patrimoine intellectuel et moral du pays, mais il n'est pas nécessaire pour cela de passer par l'Université. Il suffit de développer l'esprit et les institutions d'une vraie démocratie. Celle-ci permettra aux hommes du peuple les plus intelligents, qui n'auront suivi qu'une école primaire, mais qui auront élargi leur horizon et formé leur jugement dans la pratique des affaires ou dans les organisations ouvrières, de s'élever jusqu'aux plus hautes charges sans renier leur origine.

Foerster cite l'exemple de l'Angleterre : nulle part les écoles ne sont aussi exclusivement réservées à certaines castes. Et cependant nulle part il n'est aussi facile à un homme du peuple de s'élever jusqu'aux sommets de la hiérarchie sociale. Pour-

[1] Voir ZORETTI : *L'Education*, p. 47 où une objection semblable est formulée.

quoi ? Parce qu'on ne juge pas l'individu d'après les certificats d'études et les diplômes qu'il a obtenus, mais d'après le savoir-faire, le bon sens, l'expérience des hommes et des choses, dont il a fait preuve.

Le Ruskin Hall à Oxford est une sorte d'Université pour les chefs ouvriers. Pour mieux remplir leur mission, ils peuvent apprendre à connaître les traditions profondes de leur pays et recueillir les avantages d'une culture générale. Ainsi les plus aptes ne sont pas arrachés artificiellement à leur milieu, « ils ne sont pas rendus étrangers à la grande vague de fond qui pousse leur classe en avant et en haut. » Ils ne deviennent pas des déclassés. On a développé leurs aptitudes sans recourir au moyen factice de l'Ecole unique.

Il y a incontestablement une part de vérité dans les observations de Foerster. Tews lui reproche cependant d'avoir exagéré la profondeur du fossé qui sépare la classe ouvrière de la classe bourgeoise. On passe maintenant avec une grande facilité d'un côté à l'autre. D'ailleurs les distances entre les différentes couches sociales s'atténuent. On trouve, depuis la guerre surtout, dans toutes les classes de la population des pauvres et des riches, des gens cultivés et des ignorants, des personnes polies et des personnes mal élevées, des gens bien ou mal habillés. Prenez une famille de paysans : l'aîné des fils restera sur le domaine, le second sera avocat ou pasteur, le troisième peut-être artisan, tandis qu'un quatrième retombera dans l'armée des misérables. Est-ce que l'avocat ou le pasteur oubliera ses origines ; sera-t-il pour ses tenants et aboutissants une force perdue ? Quelquefois oui ; mais le plus souvent non.

2e *objection :* Déjà maintenant l'Ecole primaire, en enflant démesurément ses programmes a été infidèle à sa mission spéciale : donner à ceux qui ne peuvent pas s'élever jusqu'aux études spérieures une culture élémentaire, mais formant un tout cohérent. Avec l'Ecole unique ce sera bien pis encore. L'école primaire n'aura plus en elle-même sa raison d'être et son but, elle ne sera que le vestibule du gymnase et de l'Université ; elle deviendra une sorte de crible destiné à laisser passer ceux qui pourront entrer au gymnase et à retenir ceux qui n'en

seront pas jugés dignes. Qu'arrivera-t-il alors ? On ne manquera pas de considérer le fait de rester à l'école primaire comme un brevet d'incapacité qui disqualifiera l'enfant, même pour les fonctions les plus modestes : Ses parents ne voudront pas que leur enfant subisse cette sorte de flétrissure. Ils le pousseront aux études. Les vocations libérales seront ainsi encombrées, tandis que les carrières manuelles manqueront de bras.

Les partisans de l'Ecole unique en ne faisant de l'Ecole primaire qu'une pépinière pour les études supérieures ravale l'école du peuple et les éducateurs du peuple.

3e *objection :* Au point de vue strictement pédagogique, il n'est pas logique d'instruire dans une même classe et selon les mêmes méthodes des enfants venus de milieux très différents.

L'enfant pauvre, aux prises de bonne heure avec les difficultés de la vie et les réalités concrètes, envisage tout au point de vue pratique. L'enfant riche n'ayant pas à subir les dures nécessités de l'existence s'abandonnera plus facilement aux réflexions abstraites et aux préoccupations esthétiques. Pour des mentalités aussi différentes, il faut un enseignement différent, sinon le développement normal de l'une et de l'autre sera compromis. L'Ecole unique ou bien ramènera les enfants des familles aisées, qui ont un développement plus précoce, à l'allure des enfants au vocabulaire plus pauvre, à l'intelligence moins ouverte des familles moins favorisées, ou bien ces derniers seront artificiellement entraînés à se cultiver dans un sens contraire à leurs dispositions naturelles.

Tews répond que ces différences de mentalité ne sont pas si grandes ; elles s'atténuent de plus en plus par le développement des classes travailleuses. Les différences de mentalité entre deux enfants dépendent d'ailleurs moins du milieu social d'où ils viennent que de l'influence qu'ils ont subie au foyer paternel. Combien d'enfants riches sont abandonnés à une nourrice, à une « bonne », à une institutrice plus ou moins qualifiée, tandis que des milliers d'enfants pauvres reçoivent les soins dévoués d'une mère, et plus tard voient leur père s'asseoir à leurs côtés à la table de famille pour les guider dans l'accomplissement de leurs devoirs scolaires et leur communiquer les connaissances, pas du tout méprisables, qu'il a réussi à amasser.

4e *objection :* Au point de vue moral la coéducation de l'enfant riche et de l'enfant pauvre sera désastreuse. Ce n'est pas l'enfant pauvre qui se policera au contact de l'enfant mieux élevé, c'est ce dernier qui perdra ses bonnes manières au contact de l'élève grossier du faubourg. En effet, dit Foerster, « l'expérience montre que, dans des cas pareils, ce sont les mauvaises qualités qui se communiquent. Pour exercer une influence autour de lui l'individu doit d'abord s'affermir fortement dans les tendances qui lui sont propres. Or, avant 12 ans, l'enfant n'est pas encore suffisamment formé lui-même pour agir efficacement sur son entourage. Il subira fatalement des influences pernicieuses. »

Mais à 12 ans, l'enfant pauvre sera-t-il plus « affermi dans son type spécial » que l'enfant riche ? Sinon, pourquoi son action sera-t-elle prépondérante ? Et n'est-ce pas céder à un bien décevant pessimisme que d'affirmer que les tendances mauvaises l'emporteront nécessairement sur les bonnes ?

5e *objection :* Le rapprochement social qu'on attend de l'Ecole unique est un leurre. Les inégalités, les contrastes qu'engendrent la richesse et la pauvreté, contrastes qu'il n'est pas à même de s'expliquer, frappent fortement l'enfant et impriment au plus profond de lui-même des traces ineffaçables. Fœrster, qui a suivi une école primaire de grande ville, déclare avoir beaucoup de peine à arracher de son cœur les impressions douloureuses qu'il a reçues alors. Le contact sur les mêmes bancs d'école, par les amertumes qu'il laissera dans les esprits, loin de favoriser le rapprochement des classes sociales, le rendra plus difficile encore.

Fœrster ne voit-il pas les choses bien en noir ? Est-ce que vraiment, en apprenant à se mieux connaître, les enfants des milieux les plus opposés n'apprendront pas aussi à se mieux estimer et à se mieux aimer ? N'a-t-on pas souvent constaté avec quelle facilité la candeur naturelle de l'enfant s'élève au dessus des préjugés de l'homme fait ?

6e *objection :* L'Allemagne, ruinée, doit avant tout se relever matériellement ; ce n'est donc pas le moment de favoriser la désertion des carrières manuelles pour les vocations libérales déjà encombrées.

La grande erreur de l'Ecole unique est de confondre les aptitudes scolaires avec les aptitudes à la vie. Nous sommes déjà un peuple trop scolarisé. Les diplômes de toute nature jouent déjà chez nous un rôle trop considérable. N'allons pas plus loin dans cette voie. Ne confions pas aux seuls maîtres d'école la mission de décider de l'avenir d'un enfant. Ne laissons pas croire que le seul moyen de s'élever sur l'échelle sociale soit l'obtention d'une licence ou d'un doctorat. L'Ecole unique fera de nous un peuple de mandarins. Quiconque aura satisfait aux exigences des écoles supérieures obtiendra une position. Tandis que ceux qui n'auront acquis leurs capacités que dans la vie pratique se verront toujours prétérités et ne pourront pas mettre leur expérience au service du pays.

Tews reconnait qu'il faut, surtout aujourd'hui, des hommes pratiques. Mais l'école tend de plus en plus à les former. Il n'y a du reste pas autant de distance qu'on le prétend entre les aptitudes scolaires et les aptitudes à la vie pratique. Tews a constaté que la très grande majorité de ceux qui se sont distingués à l'école se sont distingués aussi dans la vie. Quand cette correspondance logique ne s'est pas réalisée, c'est lorsque l'école suivie a été trop livresque, trop mnémotechnique, trop intellectualiste. L'Ecole dite « active » produit de tout autres effets. D'ailleurs Tews a fait à cet égard une enquête intéressante. Par le moyen du *Berliner Tagblatt*, il a posé les questions suivantes : « Parmi les camarades d'école dont vous vous souvenez parfaitement, combien étaient de bons élèves ? Combien ont réalisé pleinement les espérances que l'on mettait en eux ? Combien imparfaitement ? Combien pas du tout ?

Parmi les élèves moyens, combien ont joué un rôle important ? Combien un rôle moyen ? Combien un rôle nul ou à peu près nul ? »

Tews a reçu de nombreuses réponses. Elles sont concluantes. Presque sans exceptions, les aptitudes révélées à l'école se sont manifestées aussi dans la vie pratique. Et presque toujours les exceptions s'expliquent par des circonstances spéciales.

* * *

Il y a encore une objection que Foerster n'a pas cru devoir présenter mais qui est formulée en général par les professeurs de gymnase et d'université. C'est dans ce milieu que se recrutent

les adversaires les plus acharnés de l'Ecole unique. Ils craignent que si les établissements supérieurs d'instruction sont condamnés à s'embrancher sur le tronc d'une école primaire de 6 années, le niveau intellectuel des étudiants insuffisamment préparés ne baisse considérablement, entraînant un grave fléchissement des études universitaires et par conséquent de la haute culture.

Le professeur *Sallwürk* [1] a répondu à ses collègues à peu près en ces termes : Si les premières leçons de langues étrangères (anciennes ou modernes) ne commencent qu'à 12 ans, ce sera un grand profit pour l'enfant. On ne peut pas lui demander avant 12 ans l'effort intellectuel que suppose l'étude d'une langue étrangère ; la lui faire apprendre c'est lui faire avaler une nourriture qui ne convient pas au degré de développement intellectuel auquel il est parvenu. Pour se mouvoir constamment au milieu des formes grammaticales, il faut une puissance d'abstraction qu'à 10 ans, après 3 ou 4 ans d'école primaire, on ne possède pas. Le maître est obligé de recourir à une terminologie dont l'enfant ne comprend pas le sens. Comme l'enfant ne connait pas encore assez sa langue maternelle pour saisir les rapports qu'elle a avec la langue nouvelle qu'on lui enseigne, il doit se contenter d'une étude toute machinale qui ne contribue que dans une très faible mesure au développement de son esprit. Ce que l'enfant de 10 ans demande, c'est d'être mis en présence du vaste monde pour en admirer les merveilles, c'est de recevoir les impressions multiples qui se dégagent de la vie humaine. Condamner un enfant, à un âge aussi important pour son éducation intellectuelle et morale, aux déclinaisons et aux conjugaisons, c'est lui imposer un effort contre nature que l'on n'a pas le droit de lui demander [2]. »

IV. — Premiers essais de réalisation de l'Ecole unique.

Malgré les oppositions dont nous venons de marquer l'importance, l'idée fit assez rapidement du chemin dans les esprits et dans les institutions.

En 1916 déjà le conseiller intime Cassel proposa à la Chambre des députés de Prusse de charger le gouvernement de prendre dans chaque province les mesures nécessaires pour que les élèves

[1] Saupe, p. 38. — [2] Saupe, p. 38.

qui quittent l'école primaire à 14 ans puissent être admis dans une école supérieure et puissent y obtenir en 5 ou 6 ans leur « maturité ». Le but du juge Cassel n'était pas seulement « d'ouvrir plus largement aux enfants du peuple l'accès aux études universitaires, mais de permettre aux parents aisés de la campagne et des petites villes de garder plus longtemps leurs enfants à leur foyer et sous l'influence bénie de la famille. »

La ville de Berlin chercha aussitôt à répondre aux vœux du Dr Cassel. Elle institua des écoles pour élèves bien doués qui reçoivent l'enfant après sept années d'enseignement primaire, de 6 à 13 ans, et le conduisent en six années à l'Université. Ce n'est qu'au bout de deux ans d'études en commun, quand on a eu le temps de reconnaître leurs aptitudes que les élèves de ces écoles de raccordement sont aiguillés vers les études classiques ou les études scientifiques. Ainsi l'aiguillage ne se produit pas au hasard, selon les caprices des élèves ou les préjugés des parents, mais à la suite d'observations rigoureuses.

Ces classes sont ouvertes à tous les enfants bien doués. Ceux qui n'ont pas des ressources suffisantes bénéficient de la gratuité de l'enseignement et d'une bourse d'études.

L'admission dans ces classes est prononcée à la suite d'un examen. Depuis 1917, cet examen est confié à deux psychologues éminents, les Drs Mœude et Piorkowski, qui emploient les méthodes expérimentales pour la mesure de l'intelligence (tests).

Au bout d'une année, l'un des maîtres de ces établissements spéciaux a pu s'exprimer ainsi dans un rapport officiel : « Une classe pour élèves bien doués diffère sensiblement des classes ordinaires. Dans la pratique, certaines difficultés se présentent. L'ignorance à peu près complète de l'antiquité classique, l'effort énorme qu'impose l'étude rapide des langues, ont fait craindre parfois le surmenage. Il a fallu modifier les programmes, opérer certaines réductions. Les conditions de famille absolument déplorables de quelques élèves ont porté préjudice à leur travail. Quelques élèves ont dû être éliminés comme incapables de marcher à une allure aussi accélérée. Les autres ont surmonté tous les obstacles. Ces classes pour élèves bien doués peuvent être saluées comme un grand pas fait sur le chemin de l'Ecole unique [1]. »

On n'avait d'abord pensé à Berlin qu'aux enfants les mieux

[1] Saupe, p. 48.

doués du côté de l'intelligence. On avait ignoré les enfants qui font preuve d'aptitudes spéciales pour les carrières artistiques ou techniques.

Dès le printemps 1918 cette lacune fut comblée. Des examens de dessin permirent d'introduire dans des écoles d'art un nombre respectable de jeunes gens et de jeunes filles qui avaient manifesté un réel talent.

D'autre part, à la suite d'un autre examen spécial, quelques élèves furent orientés vers les carrières techniques. Les autorités scolaires de la capitale prussienne, convaincues par cette première expérience, résolurent de la régulariser et de la généraliser. Désormais tous les élèves qui sortent de l'école primaire auront à subir l'un ou l'autre des trois examens d'aptitudes : *a)* scientifique et littéraire, *b)* artistique, *c)* technique. Ainsi, « on espère découvrir à temps les capacités qui éclosent au sein de la génération qui monte et les mettre à même d'atteindre leur pleine maturité. »

Pour suivre l'exemple de Berlin, le conseil de la ville de *Leipzig* a inscrit à son budget la somme de 50 000 marks et a décidé en outre, que les élèves qui ne pourraient pas faire leurs devoirs au domicile de leurs parents pourraient rester ou revenir en classe afin de préparer leurs leçons sous la surveillance et avec l'aide d'un maître.

Hambourg a suivi le mouvement de sorte que « désormais chaque élève de l'école primaire pourra acquérir les bienfaits d'une culture supérieure, sans perte de temps, sans faveur spéciale, sans mettre à contribution plus fortement qu'auparavant la bourse paternelle, à une seule condition : qu'il manifeste des capacités suffisantes [1]. »

D'autres villes comme *Charlottenburg, Königsberg, Stettin, Erfurt, Düsseldorf, Wiesbaden, Francfort s. M.*, etc. ont poussé des pointes plus ou moins avancées dans la même direction.

Cela n'empêche pas l'organe des instituteurs allemands de faire entendre un cri d'alarme : « Tout ce qu'on a fait en Allemagne pour favoriser le développement des enfants du peuple les mieux doués constitue un succès pour les partisans de l'Ecole unique. Ce qui, il y a peu d'années paraissait une

[1] Saupe, p. 53.

utopie, est devenu, dans un certain nombre de grandes villes, une réalité. Désormais un élève primaire peut voir s'ouvrir devant lui, même tardivement, les portes des études supérieures. On aurait tort cependant de considérer la cause comme gagnée. Les institutions récemment créées ne sont que des essais d'atteindre l'un des buts du mouvement. On a couru au plus pressé et au plus aisé : permettre aux élèves les mieux doués des écoles primaires de donner toute leur mesure. Mais on ne s'est pas mis à reconstruire l'édifice scolaire dans son ensemble. On a laissé subsister côte à côte des établissements sans liens naturels entre eux. On n'a pas encore créé un organisme reposant sur un seul fondement, l'école primaire, commune à tous les enfants du pays.

« En créant, à côté des écoles primaires, des classes spéciales pour pousser en avant et en haut quelques enfants particulièrement bien doués, on n'a pour ainsi dire rien fait encore, et il serait déplorable que ces classes nouvelles fassent perdre de vue l'objet essentiel de nos revendications, ou fussent habilement exploitées pour nous imposer silence [1]. »

Il y a pourtant une importante localité qui paraît avoir cherché à réaliser, dans ses grands traits, tout le programme de l'Ecole unique.

On connaît déjà le système dit de *Manheim*, qui, avant la guerre déjà, avait attiré sur lui l'attention. L'entreprenant professeur Sickinger, directeur des écoles de cette ville, a si bien combiné ses diverses classes que la fréquentation d'une école préparatoire au collège n'est plus nécessaire. On n'a donc pas besoin de choisir sa voie avant l'âge de 12 ans. D'ailleurs, entre les divers établissements secondaires rentrant tous dans un même plan général, les passages sont rendus des plus faciles pour ceux qui reconnaissent, au bout d'un certain temps, qu'ils ont fait fausse route [2].

L'exemple de Mannheim entraînera sans doute d'autres villes. Cependant, *Saupe* conclut son étude en ces termes : « La pâte est encore en pleine fermentation. Ce n'est que quand

[1] Saupe, p. 56-57.

[2] Pour de plus amples détails voir Dr HEINECKER : *Das Problem der Schulorganisation, auf Grund der Begabung der Kinder.* — Langensalza, Beyer und Söhne.

on aura observé pendant quelques années le résultat des innovations adoptées çà et là qu'on pourra formuler un jugement définitif.

» En matière d'éducation, il faut toujours procéder avec une extrême prudence. Mais une chose est pour moi certaine : une réforme sérieuse de notre organisation scolaire devra commencer par un relèvement de l'école primaire en vue d'une éducation toujours plus large et toujours meilleure de notre peuple. »

Avant de diriger nos regards vers la France, il ne sera pas sans intérêt de montrer en quelques mots que certains postulats de l'Ecole unique ont été admis dans les pays du Nord.

En *Danemark*, les enfants entrent à l'école à 7 ans. Tous pendant 4 ans suivent les classes primaires. A 11 ans, bifurcation : les uns demeurent à l'école primaire où ils resteront 3 ans, les autres passent à la Mittelschule qui les retiendra 4 ans. Sur la Mittelschule s'embranchent : *a)* une école réale d'une année, *b)* un gymnase de 3 années, avec 3 divisions : langues anciennes, langues modernes, mathématiques-sciences. Il n'y a aucune classe préparatoire. Les Mittelschulen sont étroitement unies aux écoles primaires et placées sous une même direction. Nous les appellerions chez nous des écoles primaires supérieures.

En *Suède*, à la base de toute l'organisation scolaire, il y a une école primaire de six années. Elle conduit : *a)* à une Mittelschule de 4 années qui donne accès aux études supérieures (gymnase classique, ou gymnase réal, puis université) ; *b)* une école primaire supérieure de 4 années qui prépare surtout aux carrières pratiques ; *c)* une école complémentaire obligatoire de deux années, combinée avec une école d'apprentis de deux années. De l'école complémentaire et de l'école d'apprentis, on peut passer à diverses écoles spéciales (commerce, technique, art, etc.).

L'organisation scolaire de la *Norvège* diffère si peu de celle de la Suède qu'il n'y a pas lieu de s'y arrêter, sauf pour remarquer que toute l'organisation scolaire est greffée sur une école primaire de 5 années.

DEUXIÈME PARTIE

L'Ecole unique en France.

Bien que victorieuse, la France, elle aussi, éprouve un impérieux besoin de réformes scolaires.

Sans doute, on n'y oublie pas que la génération de soldats et de citoyens, qui, par leurs qualités intellectuelles et morales, assurèrent le salut du pays, a été formée surtout par l'école publique. De nombreuses voix n'ont pas manqué de proclamer que les bienfaits du régime scolaire, institué par la IIIe République, ne pourront plus désormais être contestés.

On reconnaît pourtant que, sous la violence de la tempête, des lacunes se sont révélées dans la préparation des jeunes générations. Et l'on se dit que si, après « avoir gagné la guerre », on veut aussi « gagner la paix » il faut se hâter de consolider l'édifice scolaire, de le transformer sur certains points ou même de le rebâtir de fond en comble.

Or, il est intéressant de constater que dans les projets de réformes proposés, on en vient comme naturellement à réclamer l'*Ecole unique*.

S'il est vrai que cette conception n'a pas provoqué, en France, les discussions ardentes et les nombreux écrits qu'elle a fait éclore ailleurs, elle n'en a pas moins été sérieusement envisagée par des hommes politiques considérables, comme par des pédagogues autorisés.

C'est ainsi que le maire de Lyon, M. *Ed. Herriot*, dans son volume *Créer*, réclame, au début de tout enseignement, une école d'un type unique. « La répartition de l'instruction suivant la condition sociale des élèves nous apparaît aussi dangereuse pour une démocratie que le cloisonnement des lettres et des sciences. »

« Tous les Français devraient avoir passé par l'école primaire. L'enseignement secondaire devrait être réservé aux bons élèves des écoles primaires... Nous maintenons encore, dans notre pays, trois enfances. Celle qui se forme dans les écoles privées, le plus souvent confessionnelles ; celle qui fréquente les écoles primaires publiques ; celle qui reçoit un enseignement prépa-

ratoire ou secondaire dans les classes élémentaires des lycées et collèges. On dirait que de telles dispositions ont été prises pour conserver soigneusement, dans une prétendue démocratie, les préjugés et les barrières des classes. Faut-il que l'amour de la patrie soit vigoureux chez les Français pour créer, en un temps de crise, l'unité morale brisée par les institutions ? Mais, dans la paix, retrouverons-nous, sans les mériter, les bienfaits de cette union ? Nous n'aurons pas le droit d'inviter les ouvriers à se considérer comme les membres de la famille commune tant que nous n'aurons pas rapproché de leurs enfants nos enfants [1]. »

Dans le discours programme par lequel il inaugura ses fonctions, M. *Honorat*, ministre de l'Instruction publique dans le dernier cabinet Millerand, exprima des aspirations analogues : « Je dois avouer que cette question me passionne, qu'elle est au premier rang de celles auxquelles j'ai rêvé, en arrivant ici, d'apporter au moins un commencement de solution. Je voudrais que l'enfant ne fut pas entravé dans son développement par l'infortune de sa famille, qu'il put toujours, quand il en est digne, passer du primaire au secondaire, et du secondaire au supérieur [2]. »

Le *Comité Michelet*, fondé pendant la guerre, pour travailler au maintien de l'union nationale, vaste organisation qui recut l'adhésion de nombreuses sommités politiques et pédagogiques, formula entre autres cette déclaration : « Il ne faut pas que l'enseignement secondaire demeure réservé aux enfants de riches. *Il faut que l'unité nationale s'achève d'abord dans l'éducation.* »

* * *

En 1918, un professeur de mathématiques à l'université de Caen, *Ludovic Zoretti*, fit paraître un projet de réforme de l'organisation scolaire en France, sous ce titre :

Education, un essai d'organisation démocratique [3].

L'auteur de cette étude extrêmement vivante ne se sert pas de l'expression « Ecole unique », mais il exprime avec convic-

[1] *Créer*, par Edouard Herriot. Payot & Cie. Paris, 1919, p. 131-132.

[2] *Ecole et la vie*, 21 février 1920.

[3] Chez Plon. Paris, 1 vol. in-12, de 286 pages.

tion les principales idées que ce terme évoque. Et d'abord il constate que « tout le système de l'enseignement français est un enseignement de classe »... « Nous avons un enseignement payant et un enseignement gratuit, un enseignement pour les riches et un autre pour les pauvres. Ce n'est pas là de la déclamation, c'est l'affirmation sereine d'une vérité que je prétends établir [1]. »

M. Zoretti montre d'abord que l'enseignement primaire des lycées (écoles préparatoires) a été organisé uniquement pour permettre aux familles aisées de ne pas faire asseoir leurs enfants sur les mêmes bancs que les fils d'ouvriers. Comme il fallait trouver un prétexte à cette coûteuse organisation, « comme il fallait dire pourquoi, alors que dans bien des villes, les enfants s'étouffent dans des locaux étroits et malsains, si nombreux dans chaque classe que l'enseignement y devient une impossibilité, il fallait dire pourquoi, dans le lycée voisin, de 15 à 20 élèves sont installés dans des conditions d'espace et d'hygiène qui devraient être la règle générale, mais que l'école publique ne connaît pas... et l'on déclara que ces classes étaient nécessaires pour préparer à l'enseignement secondaire ». — Mais alors « si, pour aborder dans de bonnes conditions l'enseignement secondaire, une préparation spéciale est utile, il faut accorder des bourses permettant aux enfants pauvres de profiter, s'ils en sont capables, des mêmes avantages. Or il n'est accordé de bourses que pour les classes secondaires proprement dites. Il est donc impossible de justifier l'existence de l'enseignement primaire au lycée autrement que comme une satisfaction accordée aux familles aisées qui veulent dès l'enfance et pour toujours, épargner à leurs enfants le contact populaire [2]. »

« Dans l'enseignement moyen s'affirme encore plus nettement la prétention de la classe bourgeoise à l'isolement et aux privilèges d'une certaine éducation. »

M. *Ferdinand Buisson*, déclare M. Zoretti, n'a pas exagéré en disant que « la définition de l'enseignement secondaire ne peut plus se faire que sous la forme d'une définition sociale. Il ne se caractérise pas par ses tendances ; il se reconnaît à ceci : c'est l'enseignement accessible à des familles d'une certaine condition, à celles qui peuvent entretenir leurs enfants jusqu'à

[1] Pages 36 et 37. — [2] Pages 36 et 37.

un âge relativement avancé sans avoir besoin de les mettre au travail. »

M. Zoretti a recueilli des renseignements dans un lycée de petite ville « sans grosses fortunes, sans concurrence congréganiste importante, une bonne petite ville comme il y en a tant en France ». Or sur 28 élèves de 1re et 19 élèves de 2e classe du lycée, quatre seulement sont fils de travailleurs manuels (dont deux veuves, une couturière et une tailleuse).

« Cependant les bourses devraient, semble-t-il, amener au lycée, en nombre respectable, l'élément prolétarien. Il n'en est rien. » Le budget ne permet pas d'accorder plus de 5 à 6000 bourses sur 100 000 élèves.

D'ailleurs les bourses offertes ne sont pas suffisantes pour décider des parents à confier leur enfant au lycée. « On sait combien, dans le peuple, on attend avec impatience l'âge où l'enfant pourra aider à élever ses frères et sœurs plus jeunes, pourra, en un mot, venir en aide aux siens. » Il faudrait donc exonérer complètement les parents de l'entretien de leur fils aux études.

Il faudrait surtout vaincre les préventions du père de famille. « Celui-ci verra son fils lancé dans une aventure périlleuse, aléatoire. Il ne sait pas très bien à quelle carrière conduit ce lycée, dont il rencontre quelquefois les élèves bien mis, avec de beaux cartons, souvent à bicyclette, quelquefois en automobile. Il tremble à la pensée que son fils sera dans ce milieu. Il sait qu'il ne pourra pas éluder des frais complémentaires qu'aucune bourse ne couvrira ; il devine enfin que son fils risque fort, s'il parvient à une de ces situations qu'on fait miroiter devant lui, de mépriser ses parents, ou tout au moins de les tenir à l'écart de son existence nouvelle, où il n'y a plus place pour les vieux aux mains calleuses.

« Le père oppose ainsi sa mentalité d'ouvrier à la mentalité bourgeoise qu'on veut fabriquer à son fils. »

Il ne faut donc pas s'étonner de voir si peu de travailleurs manuels parmi les boursiers. Ceux-ci se recrutent surtout parmi les petits fonctionnaires et les petits commerçants.

Voici, extrait du rapport de M. Viviani pour le budget de 1911, le pourcentage des boursiers classés d'après la profession de leurs parents.

Employés	21,39 %
Fonctionnaires	19,54 %
Professeurs, instituteurs	17,54 %
Officiers, sous-officiers	14,43 %
Carrières libérales ; magistrature . . .	6,65 %
Cultivateurs, petits propriétaires . . .	6,19 %
Artisans et ouvriers	14,15 %

On voit combien cette dernière proportion est faible. La statistique ne dit d'ailleurs pas le nombre des petits patrons (menuisiers, charpentiers, maçons, etc.) comptés dans la dernière catégorie.

En somme donc, des facteurs d'ordre purement pécuniaire semblent « élever une cloison à peu près étanche entre la série d'enseignements réservés au peuple et la série d'enseignements réservés aux classes possédantes [1]. »

* * *

Mais il arrive cependant qu'un élève pauvre parvienne à franchir tous les obstacles, et à entrer au collège. « Que devient-il alors ? Cet enfant de 12 ans a vécu jusque-là dans un milieu de gène et de privation continuelles ; il se trouve soudain transporté dans un monde nouveau. Parmi ses camarades, les uns sont riches et étalent leur fortune, car les parents savent que la dépense des enfants est une des manifestations les plus ostensibles du luxe, ils parlent de théâtre, de villégiatures, de parties sportives. Ils engloutissent des gâteaux et des fruits aux récréations, dépensent en fournitures scolaires et autrement le salaire d'un travailleur. D'autres, moins riches, essaient de suivre le train ; on ne peut demander à des enfants de se montrer, à ce point de vue, plus raisonnables que des hommes. Une ambiance se crée où tout le monde est, ou semble, fortuné. Dès lors, ou bien, ce qui est hélas ! le cas le plus fréquent, notre boursier, voulant faire pardonner sa bourse, certificat de misère qu'on avoue le moins possible, trouvant quelquefois en ses parents des complices, se mettra à l'unisson dans la mesure où il le peut, en augmentant, peut-être, la gène des siens ; ou bien s'il résiste à cette faiblesse, ce qui suppose en lui une résolution déjà virile,

[1] Pages 37 et 38.

s'il prend conscience de la différence d'une classe qui le sépare de ses camarades d'études, il n'aura plus qu'une ressource, cet enfant, à qui se pose un problème devant lequel tant d'hommes faibliraient. Il se fera humblement oublier, lui et sa bourse, travaillera de son mieux pour franchir le fossé et atteindre la classe enviée, simplement pour jouir à son tour, peut-être avec le secret dessein d'humilier ses riches et fainéants camarades. Je ne charge pas le tableau ; je parle d'après mes souvenirs de boursier, je sais ce que j'ai constaté jadis. »

...Admettons que notre boursier termine glorieusement ses « études »...; « il se classe alors à son tour dans les éléments dirigeants : hauts fonctionnaires, directions industrielles. Admettons qu'il n'oublie pas, qu'il ne renie pas ses origines ; comment croire, en tout cas, qu'il n'aura pas acquis, par son contact déjà long avec la bourgeoisie, une mentalité bourgeoise, disons le mot, de parvenu ? Comment ne trouverait-il pas parfait un ensemble d'institutions sociales qui lui aura permis de devenir ce qu'il est ? Ne ferait-il pas même figure d'ingrat à ses propres yeux en reniant ce régime ? Et voilà bien l'habileté inconsciente du système. La bourgeoisie attire à elle, non pas les meilleurs, mais en tout cas d'excellents éléments de la classe prolétarienne, et par les avantages qu'elle leur procure en fait ses plus ardents défenseurs. »

Nous le voyons, Zoretti paraît se rencontrer ici avec Fœrster [1].

Il n'en est rien cependant ; car Zoretti fait remarquer que si les choses se passent parfois comme il vient de le montrer c'est parce qu'au lycée « il n'y a pas fusion des classes mais absorption d'une classe par une autre. C'est parce que l'élément prolétaire est noyé dans l'élément bourgeois qui est l'élément normal. Il en irait tout autrement « si les deux éléments étaient vraiment mélangés ». Voyez, par exemple, ce qui se produit à l'Ecole technique de Saint-Etienne [2]. « Pour certaines spécialités, le tissage, l'armurerie, la préparation des Arts et Métiers, nous avons sur les mêmes bancs des enfants d'ouvriers à côté d'enfants de parents très aisés, quelque fois milionnaires ou occupant de hautes situations. Tous ces enfants s'entendent fort bien. » — « Je le crois sans peine », ajoute Zoretti. « Il est impossible

[1] Voir plus haut page 65.

[2] M. Lebois : Congrès de l'enseignement technique en 1900, page 174.

qu'une des mentalités s'impose ; l'école n'est pas plus l'école des uns que l'école des autres : ces enfants s'observent avec curiosité, apprennent à se connaître, à s'estimer à leur valeur. Si le lycée renfermait 50 pour cent d'enfants du peuple contre autant d'enfants de bourgeois, il est évident que les difficultés sur lesquelles nous venons d'insister un peu longuement disparaîtraient. »[1]

M. Zoretti cite aussi d'après Max Leclerc[2] l'exemple de la ville de Birmingham.

« Les écoles primaires y furent organisées à une époque où l'enseignement primaire était encore très insuffisant en Angleterre. Elles furent basées sur une division qui prétendait s'adapter aux diverses classes sociales, peuple, bourgeoisie, aristocratie ; mais le phénomène que nous avons observé en France se produisit là aussi : tout le monde voulut être de la classe supérieure. Il fallut modifier les écoles et réaliser la fusion des classes ; d'où une seule école primaire gratuite. De là, l'enfant peut passer dans deux sortes d'écoles : les « grammar schools » pour ceux qui arrêtent leurs études à seize ans, les « high schools », qui conduisent les élèves à dix-huit ou dix-neuf ans. D'ailleurs, le passage est possible et facile de l'une des catégories d'écoles à l'autre. Les tarifs sont peu élevés, mais un tiers des élèves sont boursiers et la plus grande partie d'entre eux viennent des écoles primaires publiques de Birmingham. L'élève qui se distingue à l'école primaire obtient d'office une bourse à la « grammar school », et le « school board » y ajoute une bourse d'entretien de 125 à 625 francs. Cette bourse suit l'enfant méritant jusqu'au bout de ses études. Il ira aux frais de la ville à Oxford ou à Cambridge. Laissons la parole à M. Leclerc :

« Deux faits sont frappants à Birmingham. D'une part, on a pu vaincre le préjugé de classe, puisque beaucoup de bourgeois, au lieu de cantonner leurs enfants dans de médiocres écoles privées avec d'autres petits bourgeois, les envoient d'abord à l'école primaire avec les enfants du peuple ; d'autre part, l'enseignement primaire a atteint un niveau élevé... » Les deux faits sont certainement liés, remarque Zoretti. « Si nous

[1] Zoretti, page 46-50.

[2] L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre.

ajoutons que l'enseignement post-scolaire groupe à Birmingham 4000 élèves, on comprendra sans peine que cet ensemble d'écoles ait élevé le niveau intellectuel de la ville. Et si l'on compare au point de vue de la voirie, de l'alcoolisme, des associations de toutes sortes, la ville de Birmingham avec telle et telle autre de ses voisines, comment nier le rapport de cause à effet ? »

* * *

Comme les pédagogues allemands, M. Zoretti estime que si l'école veut vraiment préparer à la vie, elle doit permettre aux vocations de se manifester, car « c'est rater sa vie que de faire à contre-cœur la besogne qui nous est échue. » [1]

La société, dans son ensemble, a, elle aussi, « le plus grand intérêt à ce que chacun de ses membres puisse entrer dans la voie qui lui permette le mieux de déployer ses aptitudes. »

« S'il ne faut pas que dans l'armée de la production les enrôlements dans telle ou telle arme soient abandonnés au hasard, il faut encore moins laisser à celui-ci le soin de constituer les cadres, et de procéder à la hiérarchisation. La société a donc le devoir de sélectionner le plus tôt possible ceux de ses membres qu'elle juge pouvoir, avec le plus de profit pour la masse, s'équiper pour un travail scolaire intensif. » [2]

Or « les vocations véritables sont rares, en tout cas elles sont tardives ». Il ne faut donc pas qu'on soit obligé de décider trop tôt de l'avenir d'un enfant. Quand on le dirige à sept ans vers l'école préparatoire ou à dix ans vers le collège on prend une décision prématurée.

Même à douze ans quand l'élève primaire quitte l'école ses aptitudes commencent à peine à se manifester. De quel droit arrête-t-on « dans leur essor vers le savoir 5 250 000 enfants sur les 5 500 000 qui reçoivent l'instruction primaire ? » « La société actuelle, en arrêtant trop tôt les études du plus grand nombre d'enfants, étouffe une source certaine de profit social » ... « En laissant à l'arbitraire le soin de déterminer ceux qui continueront plus avant leur formation intellectuelle, elle abaisse à coup sûr le niveau des études supérieures. »

M. Zoretti préconise donc : 1° « Un enseignement primaire, général, national, qui s'étendrait de six ans à quinze ans. »

[1] Page 62. — [2] Page 64.

2° « Un enseignement moyen ou secondaire d'une durée de trois ans, de quinze à dix-huit ans. Il serait réservé aux élèves primaires qui auraient révélé des aptitudes spéciales. » « Ceux qui n'entreraient pas dans les établissements moyens devraient jusqu'à dix-huit ans suivre obligatoirement un enseignement post-scolaire. La limite de quinze ans indiquée est un minimum. Nous ne fixons pas de maximum. »

3° « L'enseignement supérieur serait ouvert à partir de dix-huit ans à tous ceux qui manifesteraient par des épreuves spéciales, leur aptitude à le recevoir. Sa durée serait variable. »

» Des cours d'éducation populaire, des bibliothèques de documentation, des causeries et discussions dirigées seraient organisées pour continuer dans la vie l'œuvre de l'école. »[1]

Mais limiter à trois ans la durée de l'enseignement secondaire n'est-ce pas lui porter un coup mortel ?

M. Zoretti a prévu l'objection : « Vous prétendez aimer l'enseignement secondaire, me dira-t-on, et vous le tuez, car il est impossible de donner en trois ans un enseignement sérieux. Vous le conservez pour la forme ; au fond vous en êtes l'ennemi. Je tiens à dire l'estime sincère que j'ai pour l'enseignement des lycées ; me croira qui voudra : mais je prétends démontrer que les conditions de l'enseignement secondaire n'auront jamais été meilleures qu'avec le système que je propose. Nous vous donnons d'abord, et c'est l'essentiel, les meilleurs élèves, je veux dire ceux qui sont les plus aptes à faire leurs études ; mieux encore : nous ne vous donnons que de bons élèves, nous vous débarrassons de ces queues de classes, de ces fainéants, de ces petits mal élevés que vous connaissez trop bien, mes chers collègues. Nous vous débarrassons de ces élèves médiocres, ternes, sans flamme, pour qui, vous le savez, vous faites votre classe et qui gênent les progrès des bons, qui abaissent le niveau de votre enseignement et qui vous donnent à la longue, sinon le dégoût de votre métier, la résignation au résultat médiocre qui vient se substituer à l'enthousiasme des débuts de carrière. De plus cette équipe est formée de jeunes gens déjà mûris, qui viennent à vous par goût, donc pleins de bonne volonté, aimant le travail, prêts à vous écouter : Vous en ferez ce que vous voudrez, pouvez-vous rêver mieux ? »[2]

[1] Zoretti, pages 208-209. — [2] Pages 215-216.

Que faites-vous du latin et du grec? objectera-t-on encore. Prétendez-vous qu'on puisse apprendre en trois ans ces langues anciennes ? Ou bien renoncez-vous à la culture classique ?

Zoretti répond : « Pas de latin dans l'enseignement primaire, c'est-à-dire avant quinze ans, car les faits prouvent qu'on peut acquérir une culture générale sérieuse sans posséder la langue de Cicéron. Mais « de fortes études latines au lycée, en y ajoutant du grec, pour tous ceux qui le désirent, et pour tous ceux, en tout cas, dont la spécialisation est littéraire ». [1]

« Mais le latin ne doit-il pas être commencé de bonne heure comme le piano ? Je l'ai souvent entendu dire et je sais que c'est la tradition. Je ne puis avoir d'opinion mais j'ai quelques exemples. » Celui entre autres de jeunes filles qui ont préparé, dans des conditions difficiles, le baccalauréat. Ces jeunes filles n'ont disposé que de deux ou trois ans au lieu de six, avec un nombre d'heures en général inférieur ; or « les résultats constatés ne laissent pas paraître une infériorité des copies féminines. » D'après M. Alais[2], dans une session d'examens à Rennes, les jeunes filles se sont classées très honorablement. Leurs versions sont en moyenne plutôt supérieures à celles des jeunes gens. On ne peut objecter que ces jeunes filles étaient une élite, car le nombre des candidats de chaque sexe était équivalent à quelques unités près. »

« Nous donnons donc à nos humanistes des élèves ayant le goût des lettres, déjà mûris et sachant ce qu'ils veulent. Matière première infiniment plus souple que celle qu'ils œuvrent aujourd'hui. Pour ces élèves, nous créons un enseignement de culture ancienne très développé, autant que les maîtres le voudront. N'accepteront-ils pas cette combinaison ? » [3]

[1] Page 194.

[2] *Revue universitaire,* nov. 1917.

[3] Zoretti, page 199.

* * *

M. Zoretti appartient bien au corps enseignant français, mais ses projets de réforme sont tout personnels. Dans les deux volumes intitulés

L'Université nouvelle par les Compagnons [1]

nous entendons la voix éloquente d'un groupement de maîtres des trois degrés d'enseignement.

Alors que la guerre battait encore son plein, mais qu'au travers des nuages meurtriers se discernaient déjà les premières lueurs de la victoire, poursuivie avec tant de courage et espérée avec tant de foi, les instituteurs et les professeurs aux armées se cherchèrent, se rencontrèrent et constituèrent une sorte de confrérie : Comme s'unissaient les maçons qui au moyen âge construisaient les cathédrales, ils formèrent une « corporation vivante » dans le but d'édifier une France nouvelle sur la base solide d'une école transformée. « Car nous ne sommes plus ce que nous étions autrefois. Sur nos têtes le vent et la tempête ont passé. Nous avons changé. Nous souffrions avant la guerre de la torpeur générale. Nous nous en sentions responsables. Nous en portions justement le poids. De ce poids nous nous libérons.

» D'un mot l'opinion publique nous avait jugés. Elle nous appelait les *intellectuels*. En ce mot fatal, elle résumait tout un passé d'erreurs et d'incapacité. L'intellectuel, c'était l'homme qui cherchait la vérité moins dans la vie que dans les livres. L'intellectuel, c'était le critique. L'intellectuel c'était le rationaliste qui voulait emprisonner la vie dans les pauvres formules de sa science indigente. L'intellectuel enfin c'était l'individualiste. Il ne voyait pas qu'une idée ne devient une force que si elle est servie par des forts, et l'on n'est fort que si l'on est groupé. Qui de nous ne se l'avoue ? L'intellectuel ressemblait au « sentimentaliste » de Meredith, fleur qui pousse sur une civilisation devenue trop grasse, qui se porte vers toutes choses avec un égal intérêt et qui s'en détache avec une égale indifférence »...

« De ce mépris de l'opinion nous n'avons été délivrés que le jour où le Destin nous a jetés dans l'action. Et quelle action !

[1] Fischbacher. Octobre 1918 et juillet 1919. 2 vol. in-12 de 189 et de 255 pages.

Ce jour-là, nous avons montré au pays, à nos camarades des tranchées, paysans et ouvriers, qu'il y avait autre chose en nous que des idées vagues, qu'un cœur battait dans nos poitrines, que nous étions capables de lutter, de tenir, de mourir pour une cause sacrée. Nous les intellectuels, si ignorés, si décriés, nous nous sommes sacrifiés, commes les autres, avec les autres. Nous nous sommes soumis peut-être plus que les autres. De jeunes philosophes, tous les premiers, ont été d'admirables soldats. Ils ont été des chefs aussi, parce qu'ils avaient une âme, une pensée qui, soudain, a pris vie et corps dans l'action commune, dans ce danger qui, du fond de la boue sanglante, tendait toutes les énergies convulsées vers un même but... »

« Oui, les intellectuels ont repoussé cet esprit critique qui jusqu'alors avait paralysé leur action et ils ont agi. Partis élèves ou maîtres ils reviennent hommes. Hommes faits, hommes réfléchis, hommes volontaires. Ils veulent être une force dans la Nation... La maison est en ruines. Voici que nous venons pour relever les murs, les murs qui vont abriter des foyers vivants. Au travail ! »

« Tous groupés, instituteurs et professeurs, avec l'Etat, nous reconstruirons la maison. Elle aura de larges fenêtres sur la vie, des ateliers bourdonnants, une cour immense propice aux sports et aux jeux, et de beaux jardins français qui diront, en même temps que la douceur de la nature, la beauté de l'ordre, de l'intelligence unie à l'action » [1]

* * *

Il s'agit donc non de porter la pioche et la truelle sur une partie seulement de l'édifice. « Il faut rebâtir de fond en comble. Il faut tout remettre à neuf, tout unir et tout cimenter. »

Et sur quelle base ? « La base c'est l'école unique. »[2]

Comment se fait-il que le même idéal ait été proclamé en même temps et dans les mêmes termes des deux côtés du Rhin, alors que la plus acharnée des guerres aurait dû semble-t-il opposer implacablement Français et Allemands ?

Sans doute les compagnons n'ont pas ignoré le mouvement puissant qui, en Allemagne, visait à une réforme complète de l'enseignement : « L'Allemagne n'a pas attendu la fin de la guerre

[1] *Université nouvelle*, I, p. 12 à 18.
[2] *Université nouvelle*, I, p. 23.

pour modifier ce qu'il y avait encore de défectueux dans son organisation scolaire et, plus audacieuse que bien des démocraties, elle inaugure l'*école unique.* » ... « N'attendons pas que l'ennemi réalise le premier son programme ! Il faut pour le battre demain dans les luttes spirituelles comme dans les batailles économiques, lui prendre ce qu'il a de meilleur. » [1]

Ne pensons pas cependant que les pédagogues réformateurs français se soient laissés suggestionner par le génie organisateur de l'Allemagne et n'aient plus eu qu'une idée : Imiter servilement l'ennemi. Non, les revendications des Compagnons portent bien la marque de l'esprit français et répondent à des préoccupations et à des besoins spéciaux à la France.

Les compagnons réclament l'école unique pour les raisons suivantes :

1° Comme les Allemands, ils veulent *démocratiser l'école.*

« Nous voulons un enseignement démocratique. Le nôtre, en réalité ne l'est pas, bien qu'il se donne beaucoup de mal pour le paraître. Le vraie démocratie, c'est la société qui a pour règle l'intérêt général, où les hommes ne vivent pas comme s'ils étaient de diverse origine, mais où chacun collabore, dans la mesure de ses forces et de ses aptitudes, à assurer les tâches communes, où la hiérarchie est celle du mérite et de l'utilité. Un enseignement démocratique est donc celui qui permet de tirer de tout homme le meilleur rendement. »...

« Tous les enfants de France ont le droit d'acquérir la plus large instruction que puisse dispenser la Patrie. Et la Patrie a le droit d'exploiter toutes les richesses spirituelles qu'elle possède. Un pays qui veut des intelligences et des énergies doit leur permettre à toutes de se révéler... Séparer dès l'origine les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Le bon sens veut qu'on laisse à un esprit le temps de se manifester, avant de le ranger dans une catégorie. La justice veut qu'aucune force ne soit entravée ou déviée. L'intérêt national veut que toutes les capacités soient exploitées à fond et atteignent leur plein rendement. »

« Pourquoi, écrivait Péguy, en 1904 déjà, pourquoi l'inégalité devant l'instruction, devant la culture ; pourquoi cette inégalité sociale ; pourquoi cette iniquité ; pourquoi cette injustice ;

[1] *Université nouvelle*, I, p. 16

pourquoi le haut enseignement à peu près fermé, pourquoi la haute culture à peu près interdite aux pauvres, aux misérables, aux enfants du peuple ; pourquoi cette inégalité originelle, et quels remèdes ? »[1]

Les Compagnons voient le remède dans une école primaire que suivraient tous les enfants et qui les acheminerait, « d'une part aux humanités, d'autre part à l'enseignement professionnel, qui tous deux se rejoindraient dans l'enseignement supérieur.»

» Nous avons trop longtemps conçu l'enseignement primaire comme une branche à part de l'enseignement général, comme une catégorie indépendante ou un cycle fermé. Il n'est, il ne doit être qu'un début, un point de départ. C'est le commencement de tout l'enseignement, quel qu'il soit, secondaire ou professionnel. C'est l'embarcadère. Ce n'est pas « un tout » qui n'est qu'un « pis aller » ; c'est une préparation, une introduction au reste. »

2° L'école unique est nécessaire pour opérer sur la base la plus large la *sélection par le mérite.*

« Le maître primaire a pour premier devoir de discerner les vocations, d'en encourager l'éclosion, d'en guider l'épanouissement... Le lycée s'allège des médiocrités dont le chargeaient si souvent la fortune et la caste. Des examens de passage permettent de gravir les échelons ou de prendre une autre direction si l'on s'est trompé. Le lycée ne traîne plus jusqu'au baccalauréat le boulet des cancres. L'université nouvelle recrute l'élite nouvelle. »[2]

« La sélection des intelligences — opération essentielle à la vie d'une démocratie — doit s'exercer sur l'ensemble de nos enfants, sans distinction d'origine. Nous avons besoin d'intelligences. Allons à leur découverte. Devant cet avenir si complexe, cherchons l'intelligence. Et si nous la trouvons développons-la par tous les moyens. »[3]

3° L'école unique assurera l'*unité nationale.* « Lorsque nous préconisons l'école unique, c'est pour mélanger en une même famille de frères la masse des Français de demain. C'est pour

[1] *Université nouvelle,* I, p. 21-22.
[2] *Université nouvelle,* I, p. 22-23.
[3] *Université nouvelle,* II, p. 13.

leur donner à tous la même formation, les mêmes maîtres, la même religion sociale. »[1]

Abattons donc les barrières qui séparent les maîtres des trois degrés d'enseignement !

« Une fois docteur ou détenteur d'une chaire, le professeur de Faculté ne fréquente plus guère les professeurs du « secondaire ». Ceux-ci ignorent bien plus encore, les « instituteurs et les maîtres de l'enseignement technique ou commercial. L'enseignement masculin ignore l'enseignement féminin. L'enseignement de l'Etat ignore l'enseignement libre... Où est l'idéal commun qui ferait de nous tous un corps vivant, une corporation capable de s'affirmer et d'agir ? Hiérarchie de mandarins, succession de castes fermées c'est là l'unité universitaire... Comment, dans ces conditions, serions-nous, nous autres instituteurs, professeurs de lycée ou de faculté, une force pour la nation ? Comment agirions-nous sur elle et formerions-nous non de simples élèves mais des citoyens ? Comment communiquerions-nous aux âmes jeunes une foi vivante et raisonnée, une foi solide dans les destinées du pays ? Comment créerions-nous cette conscience, cette religion nationale, sans laquelle un peuple végète ? »[2]

Si nous voulons édifier la plus grande France organisons un vaste « consortium de l'enseignement ». Appelons même nos collègues des écoles libres à se joindre à nous. Pour la tâche qui nous attend nous n'aurons jamais assez de compétences, d'initiatives et d'énergies. « Nous avons besoin de tout le monde, des maîtres des établissements libres comme des autres. Et nous avons besoin qu'ils travaillent dans le même sens sur des directives communes. »

« Assez de luttes, il nous faut la « paix scolaire ». « Nous ne voulons plus que l'Ecole soit le théâtre où viennent se mesurer les politiciens. Si ces gens-là veulent continuer à se battre qu'ils aillent dehors ; nous sommes décidés à les mettre à la porte de nos classes, qu'ils le veuillent ou non. Nous savons que nos collègues de l'Enseignement libre pensent comme nous... Il faut développer cet état d'esprit... il faut faire bloc pour maintenir la paix scolaire, première condition du bon travail. »[3]

Pour réaliser cette paix scolaire, les Compagnons sont prêts à faire à l'enseignement libre, soit à l'enseignement organisé

[1] *Université nouvelle*, II, p. 13.
[2] *Université nouvelle*, I, p. 60.
[3] *Université nouvelle*, I, p. 64-68.

par l'Eglise catholique, les plus larges concessions. Ils vont jusqu'à demander en sa faveur une subvention de l'Etat. Les Compagnons justifient cette subvention par des arguments qui ne manquent pas de noblesse :

« L'Ecole unique fera naître une opposition. Cette opposition est légitime, car elle procède du principe de la liberté du père de famille. Nous comprenons très bien qu'un père de famille aisé n'aime pas à mêler ses enfants, dans leur plus jeune âge, à des enfants qu'il estimera moins bien élevés que les siens. Mais ce que nous désirons pour la paix de ce pays, c'est que ce père de famille ne soit pas fatalement poussé vers l'enseignement libre.

» Que peut-il arriver en effet ? L'enseignement libre est dominé par la nécessité de boucler son budget. Il ne peut donc pas assurer la gratuité absolue, ni même relative d'un bout à l'autre des études. Tout au plus peut-il le faire pour l'enseignement primaire. L'établissement de la gratuité dans les lycées sera donc pour lui un coup très sensible. Les petits établissements succomberont ; les gros, soutenus par des sociétés riches, pourront tenir le coup, mais, par la force des choses, seule une clientèle riche pourra leur confier ses enfants. L'enseignement libre se restreindra de plus en plus aux établissements confessionnels et ces établissements deviendront exclusivement des collèges aristocratiques.

» D'autre part la gratuité aura pour conséquence plus ou moins lointaine de concentrer dans les établissements de l'Etat tous les enfants d'une origine modeste, peut être même d'accentuer ainsi la fuite vers l'enseignement libre de nombreux enfants de familles aisées. L'enseignement libre deviendra le refuge de tous ceux que la politique scolaire de l'Etat ne satisfera pas. Or, nous l'affirmons, il est dangereux pour la paix intérieure que cette coupure s'établisse, entre une bourgeoisie qui aura été élevée presque uniquement dans des établissements confessionnels et une classe populaire qui aura pris l'habitude d'identifier l'Eglise et l'argent....

» Il faut qu'il y ait un enseignement confessionnel et un enseignement neutre. Ainsi le veut la liberté. Dans ces questions si délicates qui touchent à la famille nous devons tout particulièrement respecter cette liberté, incliner les gens plutôt que les pousser de force vers nos solutions. Et s'il se produit une coupure, il ne faut jamais que cette coupure coïncide avec celle

qui résulte soit de la religion, soit de la politique. Il faut donc donner aux établissements libres la possibilité d'avoir, eux aussi, et en grand nombre, des fils du peuple. Il faut que l'enseignement libre pratique, en un mot, la même politique scolaire que l'Etat, et il ne faut pas l'acculer, pour se défendre à en prendre le contre-pied.

» Or la gratuité sera considérée dans l'enseignement libre comme un coup très dur et pour y résister, il aura la tendance à s'appuyer sur toutes les forces hostiles à l'Etat et à sa politique.

» Voilà pourquoi il est du plus grand intérêt, et de l'intérêt de tous, que l'enseignement libre entre dans la corporation, contribue à l'élaboration de la politique scolaire et la pratique sans arrière-pensée. Pour cela, la simple entrée dans la corporation ne suffit pas : il faut un lien plus concret encore, un lien matériel. Il faut, si légère soit-elle, *une subvention de l'Etat...*

» Que veut l'Etat Souverain ? Il veut que les enfants reçoivent de l'instruction. Il en fait une obligation. Il faut donc qu'il en fournisse les moyens. Il veut que cela ne coûte rien. Il faut donc que ce soit lui qui paye... Mais il est des gens qui n'ont pas voulu envoyer leurs enfants chez lui. En vertu de la liberté de conscience et de leur liberté de pères de famille, ils prétendent assurer à leurs enfants une éducation d'un caractère déterminé. C'est leur droit. Ils ont fondé des établissements qui répondent à leur désir. Ils remplissent donc, pour une part, la mission que se proposait l'Etat. Celui-ci se trouve ainsi déchargé d'un certain poids. Mais, en outre, ces établissements libres ont un autre but, plus spécial : satisfaire à des besoins religieux qui sont affaire individuelle. C'est là une charge qui doit être supportée par l'initiative privée. En résumé, *l'enseignement libre a droit à une subvention dans la mesure où il remplit une fonction de l'Etat, mais il doit se suffire à lui-même dans la mesure où il répond à des besoins privés*. »

Nous croyons entendre ici les clameurs : « L'enseignement libre dans notre corps enseignant, c'est la République en péril ! » A cela nous répondrons : « Mais non, bonnes gens, la République n'est en péril que s'il lui plaît de l'être. Un régime qui s'attache à faire la prospérité et le bonheur du pays n'est jamais en péril. Et nous ne concevons notre réforme que sous une république semblable. »[1]

[1] *Université nouvelle*, I, p. 64-73.

Quand nous lisons de telles paroles nous ne pouvons pas ne pas mesurer avec joie le chemin parcouru depuis que P. Seippel a écrit ses *Deux Frances*. Si l'esprit qui anime les compagnons pouvait se généraliser et se traduire en actes combien notre grande voisine serait encore plus digne d'admiration : plus forte aussi pour tirer de sa victoire tous les profits matériels et moraux qui doivent en découler !

* * *

Nous venons de le voir : l'école unique, ce n'est pas pour les Compagnons le local unique. L'unité ils ne la cherchent pas dans le monopole de l'Etat, ils la cherchent dans « l'union des classes sociales et la souple sélection des talents. » Qu'une école libre, à côté de la nôtre, amène *l'enfant du peuple* au collège libre peu importe ! L'essentiel c'est qu'il l'y amène. Ce qui est unique c'est le type d'école. »[1]

Nous sentons passer ici un souffle de libéralisme que nous n'avons pas ressenti dans les publications d'outre-Rhin.

Les ambitions des Compagnons diffèrent encore des aspirations allemandes sur un autre point. En Allemagne, les partisans de l'école unique y voient un moyen efficace de souder les diverses parties du Reich pour en faire un Etat fortement uni. Les Compagnons, eux, veulent réagir contre une centralisation qu'ils jugent excessive.

« Faut-il redire ce que tant d'autres ont déjà dit : Faut-il maudire encore l'héritage napoléonien, la France morcelée en départements, étouffant dans les mailles serrées de ce réseau d'institutions abstraites ? Faut-il montrer que l'Université en souffrait comme la nation ? Nous suivions d'un œil trop indifférent, avant la guerre, les premiers essais de régionalisme universitaire ». Mais comment les Universités provinciales auraient-elles pu prendre leur essor ? « Les provinces où étaient-elles ? Tout partait de Paris. Tout y revenait, obstinément, implacablement, en vertu d'un automatisme néfaste. De Paris partaient les programmes et les directions. Vers Paris se portaient les ambitions et les efforts des meilleurs parmi les élèves ou les maîtres...

» Est-ce là ce que vous appelez l'unité française, l'ordre français ? Nous la répudions cette unité, unité abstraite et dan-

[1] *Université nouvelle*, I, p. 27.

gereuse, qui condamne le corps national à la routine des bureaucraties ou aux soubresauts des révolutions... L'unité que nous rêvons pour notre France, c'est cette unité que Brunetière, définissant le romantisme, opposait à « l'unité d'abstraction » et appelait « l'unité de composition »[1].

L'école unique ne sera donc pas l'école uniforme. L'enseignement qu'elle donnera devra être adapté à la *région* : « S'il est folie de ne pas préparer les enfants à la vie actuelle, il l'est tout autant de ne pas les préparer à la vie régionale. »

« Puisqu'on vit, puisqu'on travaille autrement dans le Nord que dans le Midi, sur la côte que dans la montagne, il faut que l'enseignement, à tous les degrés, soit de la couleur du ciel et du sol, qu'on y sente la présence de la vigne ou celle du charbon, qu'on y respire ici l'odeur de la mer, là celle de la forêt ou du pâturage. Et ceci va très loin. Il s'agit, non seulement de faire connaître la région à l'écolier, d'ouvrir toutes grandes les fenêtres de l'école sur le paysage. Il s'agit encore d'établir, entre l'enseignement et les forces de la région, ce double courant de vie qui permettra à l'école de fleurir sur son terroir, à la région de recueillir les fruits qu'elle aura fait mûrir. Vrai surtout pour l'école technique et la Faculté, ce principe l'est aussi pour l'école unique, dont le second stade, étendu jusqu'à 14 ans, comprendra déjà un enseignement professionnel. »[2]

* * *

Cette dernière affirmation nous amène à esquisser enfin *l'organisation scolaire* que rêvent les Compagnons.

Ils demandent : 1° A la base de tout l'enseignement, une école primaire qui accueillerait les enfants de six à quatorze ans (actuellement de six à douze et même à onze ans). « Nous voulons non seulement l'école primaire unique mais l'école *primaire prolongée* ». A quatorze ans il y aurait un examen de sortie ; « le certificat obtenu conférerait seul le droit de vote. »

« Nous aimons mieux une école sérieusement suivie jusqu'à quatorze ans qu'un enseignement post-scolaire plus ou moins fréquenté jusqu'à vingt ans[3]. Passé quatorze ans, établissez des cours du soir professionnels, organisez des causeries saisonnières

[1] *Université nouvelle*, I, p. 53-55.

[2] *Université nouvelle*, I, p. 27-28.

[3] Allusion au projet Viviani qui est fortement combattu. *Université nouvelle*, II, p. 52 et sq.

sur l'agriculture, sur l'industrie, pour les jeunes apprentis ou les jeunes paysans. Vos adolescents y amèneront, l'hiver surtout, leurs aînés, leurs parents. La vie entrera une fois de plus dans l'école. Mais jusqu'à quatorze ans, il faut une unité, un maître.»

A cette école unique on distinguerait deux stades : *a*) jusqu'à onze ans ; *b*) de onze à quatorze ans.

a) Le premier stade comprendrait surtout l'étude des éléments, en suivant les étapes suivantes : Jusqu'à sept ans le cours préparatoire, précédé de l'école maternelle ou du jardin d'enfants ; de sept à neuf ans, le cours élémentaire ; de neuf à onze ans le cours moyen.

b) Le second stade serait parcouru de douze à quatorze ans. Les enfants y seraient déjà « inclinés vers leur profession future. » « Il ne faut pas qu'il y ait un brusque passage de l'étude au métier. Il faut ensuite gagner du temps et vivre le plus tôt possible. Il y aura donc au second stade de l'école unique un enseignement professionnel. A côté des disciplines générales, dont l'étude sera continuée, il y aura orientation... »

« On a pu justement reprocher à notre enseignement primaire son caractère superficiel et encyclopédique à la fois. Parce qu'il n'était d'aucun secours dans l'orientation professionnelle, il nourrissait la petite bureaucratie. C'est dans la mesure où l'enseignement du second stade, à l'école unique, s'orientera vers la profession qu'il deviendra vivant et utile à la France...»

« Pour les garçons, l'enseignement pratique se ramènera à deux types essentiels : *l'enseignement agricole et l'enseignement industriel...* »

« L'enseignement pratique donné aux filles devra satisfaire à une double exigence : il doit être une préparation à la vie domestique aussi bien qu'à la vie professionnelle. D'une part la couture, la cuisine, la tenue de la maison ; bref l'enseignement ménager ; de l'autre l'orientation professionnelle : pour la future fermière, le jardinage, la laiterie, l'élevage ; pour la future employée, la dactylographie, la sténographie, la tenue des livres, etc. »

C'est au cours de ce second stade de l'école que le maître s'attachera à discerner les aptitudes, à épier les dispositions naturelles de l'enfant. De onze à quatorze ans, celui-ci, placé en face de réalités nouvelles, se révélera, aussi bien dans le domaine technique que dans le domaine intellectuel. « Profitons de ces

années précieuses pour éviter aux enfants les faux aiguillages et les aider à découvrir leur vocation. »[1]

Evidemment ces premiers éléments d'enseignement professionnel ne pourront pas toujours être donnés par l'instituteur. Celui-ci n'est pas un homme universel. Mais « à côté de l'instituteur, nous accueillerons largement l'homme de métier... » « La direction sera réservée à l'instituteur. Il fera appel au charron, au menuisier, au serrurier, à l'agriculteur, mais il restera « le maître ».

Et pour organiser, dans la pratique, ce double enseignement, à la fois général et professionnel, on divisera son temps de la manière suivante : le matin, l'instruction générale sous la direction de l'instituteur ou de l'institutrice ; l'après-midi, l'enseignement professionnel et toutes ses applications sous la direction du maître, agriculteur ou artisan, ou, pour les filles, de la maîtresse ménagère. Une heure d'exercices physiques, selon la méthode Hébert, vraisemblablement au début de l'après-midi, sera la détente après le travail cérébral de la matinée et formera la transition avec le travail manuel de l'après-midi.

* * *

2° Au sortir de l'Ecole unique où l'enfant aura appris à apprendre et mesuré ses forces, il pourra choisir entre deux voies : *a*) S'il ne se sent pas attiré vers une culture intellectuelle plus étendue, il devra achever sa formation professionnelle. Les écoles techniques s'ouvriront alors devant lui. Ces écoles (industrielles, commerciales, agricoles) devraient se multiplier. « Cet enseignement devrait tenir la plus grande place dans l'Université. N'est-ce pas, en effet, d'industriels, de commerçants, d'agriculteurs, de « gens de métier », pour employer une vieille expression toujours juste, que le pays a le plus besoin ? Or les cours et écoles qui préparent actuellement ces « professionnels » sont trop peu nombreux et surtout n'ont qu'une infime fréquentation. [2]

« Longtemps on a cru qu'il suffirait d'encourager l'appren-

[1] *Université nouvelle*, II, p. 48-68.

[2] Avant la guerre 3 000 000 de jeunes gens ne recevaient, après leur sortie de l'Ecole à 11 ou 12 ans, aucune instruction ; les écoles d'agriculture ne comptaient que 3000 élèves, les écoles d'industrie et de commerce que 23 000. (*Université nouvelle*, II, p. 81.)

tissage et d'ouvrir, de ci, de là, des écoles techniques. La preuve est faite maintenant que tout cela est inopérant. Jamais la crise de l'apprentissage n'a été plus aiguë, jamais non plus notre organisation d'enseignement technique n'est apparue plus mesquine en regard des services que le pays attend d'elle. »

Si bien que les meilleurs esprits sont aujourd'hui d'accord pour reconnaître que le seul, l'unique remède, c'est l'*obligation* de l'enseignement professionnel, comme suite logique à l'obligation de l'enseignement primaire. [1] Cette obligation sera imposée à tous les jeunes gens qui quitteront l'école unique et qui ne poursuivront pas plus loin leurs études ».[2]

b) Les jeunes gens qui ne suivront pas l'enseignement professionnel feront *leurs Humanités.*

« Nous reprenons ce vieux mot qui à lui seul est un programme. Il répond par avance à ceux qui auraient pu nous croire prêts à faire, dans l'intérêt de la production, bon marché de la culture. Or, nous voulons qu'il existe en France des foyers de culture générale aussi brillants que possible, nous voulons que cette culture soit vraie et profonde, non point illusoire et superficielle. Nous ne voulons pas forcer tout le monde à l'acquérir, mais nous voulons que tous ceux qui en sont dignes puissent le faire. »

Les Humanités exigeront cinq ans d'études. Le futur lycéen pourrait sortir de l'école unique un an avant ses camarades. Il entrerait donc au lycée à 13 ans et en sortirait à 18 ans.

« Nous ne pouvons pas réduire davantage : en effet, l'œuvre de la culture demande du temps, — le temps de faire naître dans les esprits des habitudes et d'assimiler un certain nombre de notions primordiales. Ce temps, nous pourrions avec profit l'étendre indéfiniment, mais la vie est là qui s'écoule et le pays qui attend. Nous estimons donc que, arrivant à cet âge, où l'enfant se développe très vite et fixe pour la vie ses traits physiques et moraux, ce quinquennium peut avoir, malgré sa brièveté apparente, le maximum d'efficacité... »

— « Mais ne fera-t-on au lycée que de la culture générale ? Restera-t-on dans une tour d'ivoire, loin du siècle, à se ciseler l'esprit ? Certains diront que cela ne serait pas de trop. D'autres, dont nous sommes, soutiennent qu'il y a péril à isoler du monde

[1] *Université nouvelle,* II, p. 79-93.

les lycéens à l'âge décisif de leur formation morale. Et d'ailleurs, la nécessité est là qui nous presse, une nécessité plus forte que tous les raisonnements, et tout aussi impérieuse que celle qui nous a poussés à défendre la culture : la nécessité de vivre. »

Il faut donc au cours même des Humanités « donner à nos élèves une orientation déjà professionnelle. » Un exemple fera comprendre notre pensée : « les futurs industriels auront besoin de faire plus tard pas mal de sciences. Nous demandons qu'au lycée ils aient un cours de sciences qui les *avance* un peu dans cette voie. »

« Ces *cours supplémentaires* ne seront pas des cours facultatifs. Il en sera prévu pour chaque groupe de professions. C'est ainsi qu'un cours supplémentaire de *grec* s'adressera aux futurs membres de l'enseignement (lettres), aux futurs érudits, aux futurs juristes, et à ceux qui voudront s'assurer une haute culture toute désintéressée... Pour les futurs commerçants la seule étude qui puisse donner lieu à un cours supplémentaire paraît être une langue vivante de plus. »

On dira: comment faire opter si jeunes des enfants qui n'ont aucune idée sur leur future profession ? Nous répondrons « Pour beaucoup d'entre eux qui viendront du peuple, il aura déjà fallu opter entre l'apprentissage, l'école professionnelle ou le lycée. Et puis, il ne s'agit pas de choisir vraiment entre des professions, mais entre des tendances, des directions, qui seront elles mêmes indiquées par des *aptitudes*. Un père de famille dont le fils sera nul en sciences n'aura jamais l'idée de lui faire suivre le cours supplémentaire destiné aux « industriels ». Si l'enfant a du goût pour les langues vivantes, il l'orientera de ce côté. » D'ailleurs les erreurs d'aiguillage seront bien plus facilement réparables avec les cours supplémentaires que dans nos *sections* actuelles (latin-grec, latin-langues, latin-sciences, sciences-langues) qui sont séparées par des barrières difficilement franchissables. D'autre part « ces cours compromettent à un moindre degré l'unité de culture qui n'existe plus aujourd'hui. »

« Ainsi cet enseignement des Humanités apparaît comme devant être un compromis entre les exigences de la culture générale et celles de la pratique, entre la nécessité d'aller lentement pour *faire bien* et celle d'arriver vite à la vie pour *vivre davantage*. Contradiction qui n'a jamais été plus aiguë qu'aujourd'hui, con-

tradiction qu'il faudra pourtant résoudre sous peine de mort.[1] »

Dans cet enseignement des Humanités, quelle place tiendraient les langues anciennes ? Nous l'avons vu, le *grec* serait relégué parmi les cours dits supplémentaires. Quant au *latin,* les Compagnons tiennent fortement à le maintenir au premier rang.

« Certains diront : Pourquoi gardez-vous le latin ? Votre temps est mesuré, votre tâche, en classe ou en étude, immense ; pourquoi l'alourdir encore par l'étude d'une langue inutile, délicate à apprendre et que l'enfant ne saura jamais bien ? Pourquoi ne pas jeter délibérément ce dernier sac de lest, et ne pas reléguer une bonne fois les langues anciennes, latin et grec, dans le domaine de l'érudition pure, avec l'hébreu, le sanscrit et les langues orientales ? Nous nous sommes posé la question. Nous l'avons examinée avec un grand souci d'impartialité et de réalisme : *Nous avons gardé le latin.*

« De quoi s'agit-il en effet ? De la culture. Et qu'est-ce que la culture, sinon l'état d'un esprit harmonieusement développé et qui possède, dans les principaux domaines de la connaissance, « des clartés » suffisantes ? Pour y arriver, que faut-il ? Sans doute promener l'esprit un peu partout pour lui permettre de se meubler en route. Mais il faut aussi, pendant ce temps, lui faire subir un dressage, lui faire observer une hygiène telle qu'il croisse en force, en précision et en finesse et soit capable de dominer et d'organiser toutes les richesses extérieures qu'il acquiert chemin faisant.

« Quelles seront les disciplines qui pourront remplir cet office ? — Les sciences ? — « Elles constituent une gymnastique excellente, mais un peu raide et schématique... » — Les langues vivantes ? — Elles n'ont pas les avantages du latin, « seule la langue latine a cette fluidité qui nous déconcerte, unie à cette logique qui nous sauve... » — Le français ? — « L'enfant de chez nous le sait ou croit le savoir de naissance ; il n'y fait plus attention et il est difficile de ramener son esprit dessus. Il a besoin d'un auxiliaire qui ne peut être qu'une langue étrangère. La preuve en est la difficulté qu'on éprouve à apprendre au jeune Français sa langue dans ses plus délicates nuances... Faut-il donc remonter jusqu'au vieux français ? Mais on nous reprochera alors de faire de nos élèves des

[1] *Université nouvelle,* II, p. 94-101.

pédants. Même dans ce cas ne voyez-vous pas que le latin nous manquera encore ? Comment en effet expliquer la Chanson de Roland, Froissart et Joinville, si nous ne remontons pas au latin ? Ce diable de latin est tellement mêlé, et par tant de fibres, à notre substance, que nous ne pouvons nous en déprendre qu'au détriment de notre culture »...

« Au fond, on ne lui en veut guère que d'être mort ! Mais l'est-il tant que cela ? Sans doute on ne le parle plus ; on ne l'écrit plus, il ne sert plus pour se commander à déjeuner, car c'est là le grand critérium. Mais on ne peut pas dire qu'il soit absolument mort. Une langue n'est pas complètement morte quand elle sert de vestibule à la civilisation antique ! Il faudra tout de même bien la connaître. Et si on pouvait la connaître non pas par ouï-dire, mais directement, cela n'en vaudrait que mieux. L'idéal serait qu'on pût le faire intégralement, par le moyen du latin et du grec. Nous n'osons pas aller si loin ; nous ne retenons que le latin, qui déjà a servi d'intermédiaire à la Grèce pour la conduire jusqu'à nous, le latin qui est profondément mêlé à nos origines politiques et religieuses, le latin qui partout a porté l'idée romaine dont se repaissent toujours les humanités les plus diverses...

« Pourquoi ne prendrions-nous donc pas le latin ? Pour la pauvre raison que cela perd du temps ? Dès lors, il faut fermer boutique et ne plus se mêler de culture, car la culture ne *sert* à rien. Pour la raison qu'on ne peut arriver à le savoir ? On l'a su autrefois et il n'y a pas de cela bien longtemps. Nos parents ont lu du Virgile et du Tacite et ce n'était pas toujours pour préparer des examens... Parce qu'on n'a plus l'esprit à tout cela ? Dès lors il faut brûler le Louvre parce que la plupart des gens n'y vont pas. Nous ne sommes pas inquiets ; au milieu des variations de l'esprit public, il subsistera toujours assez de gens pour envoyer leurs enfants sur les bancs des classes de latin. C'est notre devoir de les maintenir prêts à recevoir cette selection studieuse des générations à venir. »

A une condition toutefois ! C'est que l'*on apprenne mieux* la langue de Cicéron. « Il faut que l'on comprenne tout autrement l'étude des langues classiques ; en cela, la critique de leurs adversaires est juste. Si les choses ne changent pas ; c'est-à-dire si les élèves n'arrivent pas à une pratique plus aisée et plus générale des textes anciens, l'étude de ces langues se réduira

de plus en plus à n'être qu'une gymnastique suédoise de l'esprit, bonne en elle-même, mais de valeur trop théorique et sans attrait.

Notre tentative est la dernière qui puisse sauver le latin. Si elle échoue, nous n'aurons plus qu'à nous incliner et à demander à d'autres exercices le profit gymnastique et à des traductions la connaissance de l'antiquité. Si elle réussit, — ce que nous croyons possible, — les études latines prendront un nouvel essor, l'antiquité sera mieux connue et paraîtra plus attrayante, pour le plus grand profit de la culture.[1] »

* * *

Il y aurait bien d'autres idées intéressantes à glaner dans les deux volumes des Compagnons (par exemple sur les examens de baccalauréat, sur l'enseignement supérieur, sur la formation du personnel enseignant) ; mais nous ne voulons pas sortir de notre sujet : l'école unique. Qu'il nous soit cependant permis de citer encore cet appel, qui mérite d'être entendu ailleurs qu'en France :

« Nous nous adressons au grand public et nous lui disons : Ne vous détournez pas de ces questions. Si arides et si lointaines qu'elles vous paraissent, elles vous intéressent directement, dans votre âme et dans votre chair, dans vos idées et dans vos enfants. La France a cruellement souffert. Privée de ses meilleurs, exangue, la voici devant l'avenir et l'avenir est lourd d'orages. Une fièvre de rénovation tourmente son inquiétude. Le salut est dans la jeunesse française, dans l'âme éclairée, fortifiée des générations montantes. Il faut aller à la jeunesse, la pétrir pour les tâches nouvelles, la former pour cet avenir, peut-être douloureux, à coup sûr rude et ardent qui sera son œuvre prochaine. A la France nouvelle il faut une école nouvelle. A la place de la vieille maison, croulante et malsaine, élevons, avec votre encouragement, avec votre appui, avec votre argent, non pas sans doute un palais de rêve qui ne serait point habitable, mais une Université de concorde et de lumière, largement ouverte aux souffles du large, créatrice d'action, riche et productrice de richesse nationale, d'où s'en iront, vers vous, pour vous aider, les guides, les savants et les chefs. »[2]

[1] *Université nouvelle,* II, p. 101-108.

[2] *Université nouvelle,* II, p. 246-247.

Les opposants.

La campagne incisive des Compagnons devait naturellement susciter des oppositions. Déjà au commencement d'août 1920, *Paul Bourget* esquissa dans l'*Illustration* une tentative de riposte. Mais c'est le professeur RAYMOND THAMIN qui, dans trois copieux articles de la *Revue des Deux-Mondes*[1], éleva contre les idées nouvelles les objections les mieux étayées.

M. Thamin n'a pas de parti-pris ; il ne cache pas son admiration pour ces jeunes soldats qui, en pleine guerre, se réunissaient, après les labeurs et les dangers du jour, et prolongeaient bien avant dans la nuit leurs discussions pédagogiques[2]. « La doctrine improvisée dans ces chaudes et charmantes discussions devenait aussitôt article de revue. Il faut être jeune et militaire pour avoir en matière pédagogique ces audaces d'improvisation... Tout cela est jeune, alerte, généreux. Et jamais la pédagogie n'a sonné pareille fanfare et plié ainsi son allure à celle d'une marche militaire...

» Les Compagnons ont voulu faire du bruit. A cela ils ont réussi. Notre vieille Université dormait. Il a fallu d'abord réveiller la bonne dame. C'est fait, et c'est un premier service qu'ils ont rendu. Autre élément de succès ; ils remuent tant d'idées qu'il est difficile de n'être pas d'accord avec eux sur quelques points[3]. »

M. Thamin, par exemple, approuve l'attitude prise par les Compagnons en face de l'*enseignement libre :* « On éprouvait à cet égard le besoin d'autre chose que ce à quoi on était habitué depuis quelques années. On avait assez longtemps vécu comme si on était en guerre entre Français. Les mots d'adversaires, d'ennemis, étaient d'usage courant, s'adressant à des hommes de même métier, disons mieux : de même vocation, de même éducation souvent et que le hasard, ou le besoin de gagner leur vie sans délai, a fait sonner à une porte plutôt qu'à une autre. Souhaitons que l'appel qui a été lancé, même incomplètement

[1] 15 Mai, 15 Juin, 1er Juillet 1921.

[2] On pourrait faire ici un curieux rapprochement avec Froebel et ses amis .

[3] *Revue des Deux-Mondes,* 15 mai 1921, p. 382.

entendu, ne soit pas perdu pour les uns et pour les autres, mais que l'intention en survive, à savoir un désir d'entente et de collaboration. Nous ne devons pas considérer l'enseignement libre comme une nécessité politique et sociale que l'on subit ; mais nous devons voir en lui un associé, un auxiliaire utile qui rompt, par des notes plus ou moins variées, l'uniformité excessive de l'instruction nationale, et dont la souplesse enfin prête à des initiatives dont il nous sera loisible de profiter. Il est la soupape de sûreté prévue dans notre machine pédagogique. On est gardé par lui, parce qu'il pourrait en tirer profit, de toutes sortes de maux, de défaillances, de routines, et de la maladie du sommeil. De pareils «ennemis» valent autant que les meilleurs amis. Comment les agréger dans le système, sans leur ôter justement cette liberté qui est leur raison d'être ? Et comment, si on les laisse dehors, avoir la sagesse de voir en eux autre chose que des concurrents gênants ? Les Compagnons ont eu au moins le sentiment vif de ce problème[1]. »

* * *

M. Thamin reconnaît aussi que certaines réformes s'imposent dans cette vaste organisation qu'est l'Université de France, mais il raille gentiment les Compagnons de prétendre à une « refonte totale » : « De grands mots peut-être, mais qui ont un pouvoir de séduction. Il faut donc serrer de près cette idée d'une réforme totale en matière d'éducation. En toute matière, pareille entreprise est périlleuse. De plus, elle n'est jamais qu'incomplètement sincère. L'idée qu'on s'en fait et qu'on propage joue le rôle de « mythe ». Plus simplement, elle participe de ce que le langage contemporain appelle un « bluff», fût-il involontaire. Les novateurs les plus hardis empruntent, sans le savoir, beaucoup de leurs inventions. Une réforme totale n'est toujours qu'une réforme partielle. La réforme totale des Compagnons subit le sort commun, et demeure même à certains égards très conservatrice, puisqu'elle reste fidèle aux humanités malgré tout. Mais, le voulut-on, on ne bouleverse pas par un décret, ou un mouvement d'opinion, l'éducation d'un pays. On fait plus facilement une révolution politique qu'une révolution pédagogique. Cela tient tout simplement à ce que les pères et les maîtres, insè-

[1] Article cité p. 387.

rent, par leur fait, le passé dans l'avenir qu'ils préparent. On transforme un matériel économique ; mais des professeurs habitués à enseigner certaines choses d'une certaine façon, pour lesquels le devoir s'est longtemps confondu avec les habitudes mises en eux par des leçons et des exemples respectés, éprouvent une sorte d'impossibilité morale à s'adapter, au milieu ou à la fin d'une carrière, à des méthodes nouvelles, et il y aurait injustice à l'exiger d'eux. Sans doute, il faut entretenir en eux une flamme toujours allumée, et une certaine faculté de renouvellement qui permettra à leur enseignement de suivre, quoique à distance, les progrès de la science. C'est un maître de qualité inférieure celui dont le siège est fait une fois pour toutes. Il n'en est pas moins vrai que l'instabilité des méthodes déroute les élèves eux-mêmes, si la crise les surprend en cours d'études. Cela ne veut pas dire qu'il faille renoncer à tout progrès, mais il faut se risquer aux progrès lents et mûrement préparés... Pour avoir voulu appliquer la méthode révolutionnaire à l'éducation, la Révolution française elle-même a fait échouer des idées justes... On ne peut se passer du temps [1]. »

* * *

Si l'on ne saurait tout transformer d'un jour à l'autre, faut-il au moins reprendre la construction en sous-œuvre et asseoir l'édifice sur le nouveau fondement qu'on appelle l'*Ecole unique* ?

On s'aperçoit d'emblée que le rêve d'une Ecole unique enchante M. Thamin par certains de ses aspects. Il commence par citer l'historien Michelet qui, en 1846 déjà, dessinait ce séduisant tableau : « *Que je voudrais, s'il faut que l'inégalité subsiste entre les hommes, qu'au moins l'enfance pût suivre un moment son instinct et vivre dans l'égalité, que ces petits hommes de Dieu, innocents sans envie, nous conservassent dans l'école, le touchant idéal de la société !... La patrie apparaîtrait là, jeune et charmante dans sa variété à la fois et dans sa concorde. Ce serait une grande chose que tous les fils d'un même peuple réunis ainsi, au moins pour quelque temps, se vissent et se connussent avant les vices de la pauvreté et de la richesse, avant l'égoïsme et l'envie. L'enfant y recevrait une impression ineffaçable de la patrie, la trouvant dans l'école, non seulement comme étude et enseignement, mais comme*

[1] Article cité p. 384-385.

patrie vivante, une patrie enfant, semblable à lui, une cité meilleure avant la cité, cité d'égalité, où tous seraient assis au même banquet spirituel[1]. »

« Il faut quelque courage, en face d'une pareille page, pour oser discuter », ajoute M. Thamin ; cependant il croit devoir nous faire descendre des hauteurs idéales, où le génie prophétique de Michelet nous entraîne, pour nous mettre en présence de la réalité. Or, quand on prend les choses telles qu'elles sont, on est bien obligé de convenir que le plan fort beau sur le papier de l'Ecole unique ne laisse pas de faire naître quelques craintes et de provoquer quelques objections.

La première objection, formulée d'ailleurs avec discrétion par M. Thamin, rappelle l'un des arguments les plus caractéristiques de Fœrster[2] :

« Est-on sûr des sentiments variés et complexes que certains voisinages feront naître, si on est sûr d'autre part que, dans la foule enfantine, cela sera imité qui justement ne devrait pas l'être ? Ces contacts prématurés, outre qu'ils flétriront des délicatesses morales qui avaient fleuri à l'abri de certains foyers, comme dans des serres chaudes, n'engendreront-ils pas autant de jalousie et de haines sociales précoces que de fraternité ? Ces objections qui d'ailleurs sont de tous les temps et de tous les pays, en particulier du nôtre où chaque famille a sa clôture, nous reviennent, en ce moment même, d'un pays qui n'est pas réputé pour ses timidités pédagogiques, de Suède, où la question est à l'ordre du jour comme chez nous. *Nous ne les ferons pas nôtres*[3]. Au moins si nous poussions la discussion en ce sens, mettrions-nous en balance d'autres possibilités, et même certains témoignages. Le nombre est grand, parmi les universitaires, d'hommes qui ont commencé leurs études à l'école primaire, et qui ont gardé d'elle, et de sa discipline intellectuelle et morale, un souvenir reconnaissant et ému... Le nombre grandit aussi des familles qui ne croient pas faire une expérience dangereuse en envoyant leurs enfants à l'école du peuple. Mais ces familles-là sont encore l'exception. »

[1] Article cité p. 291.

[2] Voir plus haut page 68.

[3] C'est nous qui soulignons.

* * *

Pour que l'école primaire puisse vraiment devenir l'école de tous il faudrait « que ses conditions matérielles fussent améliorées. L'école unique n'existera que si elle est d'abord l'école salubre, confortable, qui attire et qui retient. Il ne suffit pas d'ouvrir toutes larges les portes. Il faut qu'une fois entré on n'ait pas envie de s'en aller. Nous avons des écoles qui répondent à cette définition et à ce besoin, mais il y a aussi l'école-taudis ; et les palais scolaires sont une légende que la politique a exploitée. Il faut donc sérier les questions. Faites-nous de bonnes écoles primaires, après quoi, vous pourrez dire que personne n'a de bonnes raisons pour ne pas y envoyer ses enfants. »

M. Thamin a vu juste; l'idée même de l'Ecole unique implique non seulement une amélioration des conditions matérielles de l'enseignement primaire, mais certains changements dans les allures, les programmes, les méthodes de cet enseignement.

* * *

La crainte la plus grave qu'inspire à M. Thamin la perspective d'une école unique, c'est la disparition des *classes préparatoires* des collèges et des lycées, disparition « qui fera courir au recrutement des établissements secondaires les plus gros risques dans un pays où ce recrutement doit compter avec la concurrence de l'enseignement libre. Théoriquement, on conçoit très bien les établissements secondaires n'ayant que des classes secondaires. L'esprit est même satisfait par cette conception claire et toute empreinte de logique... Mais c'est un fait que la clientèle de nos établissements frappe à leurs portes dès le plus bas âge. Les parents n'aiment pas avoir à changer de maison, et font leur choix une fois pour toutes... Si le lycée est condamné à dire aux enfants qui se présentent : « Pas encore, vous repasserez ; en attendant, allez où vous voudrez », ils iront là où on s'ingéniera à les garder et ne reviendront pas. »

M. Thamin ne s'exagère-t-il pas le danger ? Quelques élèves sans doute se dirigeront vers les classes préparatoires des établissements libres, mais ils en reviendront à 12 ou 13 ans. Et s'ils n'en reviennent pas leur place sera occupée par les recrues

venues en plus grand nombre des écoles primaires. Les lycées ne se « dépeupleront » donc point [1].

Mais, M. Thamin le redoute fort, ce n'est pas seulement l'enseignement libre qui gardera les enfants qu'il aura su attirer, c'est l'enseignement primaire officiel. Celui-ci réclame une scolarité obligatoire prolongée jusqu'à 14 ans. Cela se comprend :

« Les instituteurs n'aiment pas à voir partir leurs meilleurs élèves. Ils les gardent parce qu'ils leur font honneur aux examens. Ils les gardent parce qu'ils s'attachent à eux et qu'en eux ils ont la joie de sentir leur enseignement fructifier. C'est humain. Et ils ne seraient pas de bons maîtres s'ils n'avaient pas cette forme de l'instinct de conservation. Il faut cependant employer tous les moyens de les convaincre du tort qu'ainsi ils peuvent leur faire et même faire au pays. S'ils découvrent dans leurs classes une valeur, il faut, quelque dur que cela soit, qu'ils aient le courage de s'en séparer et de l'orienter vers d'autres destinées [2]. »

S'il est bon que la plus grande partie des enfants ne quittent pas l'école primaire avant 14 ans ; si la France « qui n'aime plus être en retard en matière d'instruction » tient à mettre en harmonie sa législation scolaire avec le vote récent de la Conférence du travail de Washington, lequel a posé le principe qu'aucun enfant ne devrait être astreint au travail avant 14 ans, cela n'implique pas nécessairement que l'élève que ses aptitudes désignent pour faire des études reste à l'école primaire jusqu'à sa quatorzième année.

Il pourra entrer au lycée dès qu'il sera prêt à en suivre les leçons, soit à 12 ou à 13 ans.

Donc, « pour que le raccord puisse se faire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, il faut un double sacrifice. Au sacrifice à la base de l'enseignement secondaire (classes préparatoires) doit répondre un sacrifice au sommet de l'enseignement primaire (départ des enfants les mieux doués). Ainsi on aura collaboré, par une double bonne volonté, à l'école unique, ce mot étant d'ailleurs interprété avec les restrictions que nous lui avons apportées... Pour que cette école unique ait des possibilités et aussi des raisons de vivre, il faut qu'elle limite elle-même

[1] Article cité p. 393.

[2] Article cité p. 398-399.

sa durée et ses ambitions. Il faut qu'elle laisse le champ libre à l'édifice qui doit reposer sur elle. »[1]

M. Thamin ne fait donc pas aux Compagnons une opposition irréductible. Il demande seulement que les droits de l'enseignement secondaire ne soient pas méconnus et qu'on lui permette d'accomplir sa tâche spéciale, la formation d'une élite.

* * *

Dans un chapitre particulièrement intéressant intitulé « LE RECRUTEMENT DE L'ÉLITE » M. Thamin débute par une spirituelle remarque : « Le titre seul que nous venons d'écrire implique une petite révolution dans les esprits. On éprouve le besoin d'une élite. La guerre a fait découvrir que les conducteurs d'hommes avaient parfois du bon ; elle a fait constater l'utilité des chefs, et des inventeurs. Peut-être aussi y a-t-il là un progrès naturel de la démocratie. Dans un premier stade, elle a peur des supériorités : dans un second, n'en ayant plus peur, elle les accepte et même les réclame. La pédagogie comme toujours suit et interprete ces mouvements d'opinion. Pendant longtemps nous avons médit des têtes de classes, et des maitres qui, se laissant aller au pas de ceux qui marchaient le plus vite, négligeaient de vérifier si le reste de la bande les suivait. Et nous n'avions pas tout à fait tort. Car tout est ici question de mesure ». Maintenant on redoute moins les concours, on craint moins l'effort et le surmenage. « On désavoue une pédagogie de laisser-faire, qui est à la pédagogie la plus libérale ce que la démagogie est à la démocratie. On parle même d'une aristocratie de l'intelligence, la seule à laquelle on fasse grâce. Mais on fait mieux que lui faire grâce. On veut créer une élite par des procédes nouveaux, plus méthodiques, et on sollicite les candidatures[2]. »

Que faire pour permettre aux plus aptes d'occuper le rang auquel ils sont en droit d'aspirer ? — M. Thamin reconnait que « les portes de l'enseignement secondaire restent trop étroites pour ceux qui ne payent pas leur place en entrant. » Il avoue que les critiques de Zoretti et des Compagnons à cet égard sont justifiées. « Il répugne à tous nos instincts présents que l'éduca-

[1] Article cité p. 399.

[2] *Revue des Deux-Mondes*, 15 juin 1921, p. 843.

tion dépende de la fortune ». Il faut donc multiplier les bourses. « Mais être candidats à une bourse c'est être candidat à une dépense, et on demande aux parents l'engagement de parfaire les insuffisantes générosités de l'Etat. Le résultat, le voici : sur un peu plus de 400,000 élèves qui sortent chaque année de l'école primaire, il y a un peu plus de 400 boursiers, à peine plus d'un pour mille. On cite une Académie où, une année donnée, il n'y a pas eu un boursier d'origine primaire.

« Voilà comment la République démocratique ouvre les portes des lycées aux enfants du peuple. Et pour ceux qui les franchissent, que de difficultés encore !... M. Zoretti décrit avec âpreté et quelque exagération, croyons-nous, les souffrances des boursiers. Mais c'est déjà trop qu'il y ait une part de vérité dans le tableau qu'il trace. Le sort des boursiers sera bien adouci quand ils seront plus. Car on ne se plaint le plus souvent qu'en se comparant. »[1] M. Thamin salue donc avec joie l'élévation sensible du crédit voté pour les bourses. En 1920, il a passé de 6 472 000 fr. à 14 175 000 fr. Aux propositions budgétaires de 1921, il est de 22 920 000 fr. « Combien de campagnes de presse et d'opinion peuvent enregistrer de pareils résultats ? Les Compagnons et leurs successeurs n'ont pas perdu leur peine. »[2]

* * *

La multiplication des bourses et même la gratuité complète de l'enseignement n'apporteraient d'ailleurs qu'une partie de la solution. Il resterait un triage des élèves à faire : car on ne pourrait accepter tous ceux qui voudraient entrer au lycée. Pour résoudre ce problème peu aisé un projet de loi a été déposé par MM. Rameil et Laval. En voici les principales lignes :

A la fin de l'année scolaire où il a accompli sa douzième année, tout élève, garçon ou fille, d'un établissement d'instruction, public ou privé, est tenu de passer un examen d'accession au second degré de l'enseignement......

La liste des élèves soumis à cet examen devra chaque année être dressée d'office, par le maire de la commune, comme la liste du conseil de revision.....

Cet examen comprendra...... des épreuves de psychologie

[1] Article cité p. 851-53.

[2] Article cité p. 863

expérimentale, ayant pour but l'appréciation aussi exacte que possible des aptitudes.

Tout élève reçu à cet examen recevra le titre d'*élève de mérite*....

Les élèves de mérite n'entrent pas nécessairement au lycée, mais, selon leurs aptitudes, les vœux des familles, et aussi les « besoins sociaux du moment », peuvent être dirigés vers l'enseignement primaire supérieur où l'enseignement technique. A la fin de chaque année, un examen fait conserver ou perdre le titre d'élève de mérite. Si l'élève de mérite est boursier, il perd la bourse avec le titre. S'il conserve le titre, la bourse peut le suivre jusque dans l'enseignement supérieur.

M. Thamin ne conteste pas « la noblesse d'inspiration, la clarté d'ordonnance et la relative facilité d'application de ce projet ». Mais « ces mérites incontestables ne vont pas jusqu'à l'aveugler sur ce qu'il a d'inquiétant ».

Une première inquiétude lui vient « d'un appel excessif fait vers les carrières intellectuelles, et d'une sorte de *désertion organisée au détriment des métiers* dans lesquels l'intelligence trouve cependant moyen de s'exercer... Pour former une élite, on décapitera les élites diverses qui sont l'honneur de chaque profession, des manuelles comme des autres. Il y a, à l'heure qu'il est, une élite ouvrière, une élite paysanne et, pour qui sait juger les gens autrement que par leur orthographe, il y a des qualités de finesse, de bon sens, des qualités morales enfin dans ces élites qui ne craignent aucune comparaison... Or, à la ville comme à la campagne, on a besoin de bras intelligents... Mettre l'intelligence dans le métier, au lieu de laisser croire qu'elle a son domaine nécessaire en dehors de lui, qu'il y a incompatibilité entre elle et lui... Vivifier les diverses élites en leur conférant cette dignité qui consiste a être content de ce qu'on fait... » Voilà ce à quoi il faut tendre.

« Au lieu de cela on va, je ne dis pas les décourager, mais les empêcher de naître. Cet examen, que l'on met à l'entrée de l'adolescence, condamne à une médiocrité sans appel ceux qui ne l'ont pas subi avec succès. Ils seront toute leur vie les « refusés » et le ressort sera affaibli en eux qui rend possible ces revanches dont notre société, moins scientifiquement organisée, nous donne le réconfortant spectacle. »[1]

[1] Article cité p. 853 à 855.

Il est impossible de ne pas constater ici que sans se connaître Fœrster[1] et Thamin se rencontrent d'une façon frappante. On ne saurait refuser une sérieuse attention à un argument invoqué avec une telle force des deux côtés du Rhin.

* * *

Seconde objection : A quel âge se fera cette sélection redoutable de l'élite ? A douze ans « alors que les diagnostics sont si incertains et les possibilités d'erreurs si nombreuses ». [2] « Rien n'est plus trompeur que les premiers signes d'après lesquels on voudrait faire une sélection des intelligences. Il en est sans doute qui seront toujours les premiers ou toujours les derniers. Mais, dans d'autres cas, il y a interversion des rangs en cours de route. Ceux qui sont partis d'un pas trop rapide se sont essouflés, et ont mangé en herbe leur petit capital intellectuel ; les autres, plus ménagers de leurs forces, vont plus loin. Tous les professeurs connaissent les histoires de petits prodiges vite surmenés ; tous ont connu des élèves qui, à l'âge de la puberté par exemple, se révèlent et prennent une avance jusqu'alors inespérée. On voit dès lors à quelles méprises s'expose un recrutement administratif des meilleurs. Les règles administratives et les lois de la nature auront toujours de la peine à s'entendre. [3] » Et si l'examinateur s'est trompé ? Si l'élève, dûment reconnu apte, est obligé de s'arrêter en route, que deviendra-t-il ? « Il sera pour la vie un raté et un mécontent. Il s'en prendra à la société qui n'avait qu'à le laisser où il était. Et il n'aura pas tout à fait tort ; car le coupable est le représentant de la société, le premier examinateur qui, par erreur, l'a engagé dans une voie qui n'était pas la sienne. »

Mais il y a plus : « l'élimination des inaptes » est le corollaire de la « sélection des aptitudes ». On refusera donc ou l'on renverra des élèves qui étaient peut-être destinés à devenir des savants de premier ordre. Pasteur enfant était un élève tout ordinaire. On l'aurait probablement refusé. « Il faut aider la nature puisque la sélection naturelle donne des résultats insuffisants, mais faut-il la brusquer et la contraindre, et tenir si peu de compte de

[1] Voir plus haut page 68.

[2] Article cité p. 855.

[3] Article cité p. 849.

ses lois à elle, et des surprises d'une évolution qui en ménage tant aux psychologues de l'enfance les mieux informés et les plus pénétrants ? J'admire et je redoute ces juges infaillibles des intelligences enfantines dont les jugements, même quand ils sont fondés pour aujourd'hui, risquent de ne pas l'être demain. Ils n'ont jamais été examinateurs ceux qui ont tant de confiance dans les examens... Ouvrez vos portes mais ne les fermez jamais. »[1]

* * *

Il n'est pas jusqu'aux procédés de la psychologie expérimentale, dont on propose de se servir pour vérifier les aptitudes des enfants, qui n'inspirent à M. Thamin « une défiance supplémentaire »... « Les tests de Binet, élégante invention française dont nous nous garderons de médire, sont surtout applicables à ce qu'il y a d'un peu gros dans l'intellect humain. Binet ne tarit pas lui-même d'ailleurs sur les précautions à prendre. Les supériorités même en herbe ne se laisseront atteindre que rarement par ces procédés d'investigation... ils feront surtout merveille dans la psychologie des anormaux. »

M. Thamin se raille aussi des moyens presque mécaniques qu'on a imaginés pour la découverte des surnormaux, afin de les mettre à part et de leur faire subir un entraînement qui accentue leur supériorité. « D'ailleurs, l'idée même des écoles de surnormaux est des plus contestables : exaltation de la vanité chez les uns et découragement semé chez les autres, sans parler des risques de maldonne et des déceptions qui s'ensuivent. Ces précoces écoles de caporaux ne nous disent rien qui vaille. Mais cela se passe en Allemagne. »

* * *

Abordant enfin la question des PROGRAMMES, M. Thamin fait une intéressante histoire de l'école secondaire et montre qu'après avoir occupé presque toute la place, le *latin* se vit peu à peu réduit à la portion congrue.[2]

« Mais ce qui est pire que la perte d'une heure de classe c'est le découragement des maîtres et la désaffection des élèves. Une agonie qui dure trop longtemps donne aux meilleurs amis du

[1] Article cité p. 856-859.

[2] *Revue des Deux-Mondes*, 1er juillet 1921, p. 165-175.

moribond des impatiences d'en finir. Le latin en est au point où il lui faut un sursaut de santé et de vie pour rendre la confiance en lui à ceux qui commencent à la perdre. Les résultats de certain concours d'entrée à l'Ecole normale sont plus qu'inquiétants... Il n'y a plus une concession à faire, mais plutôt une pente à remonter. »[1]

Pour raccorder l'enseignement secondaire avec l'école unique on nous demande un lycée de cinq ans. « S'il s'agissait du latin de cinq ans on pourrait peut-être discuter ». Mais dans le lycée de cinq ans, on ne ferait que quatre ans de latin. Or « la culture latine est une lente initiation, c'est un commerce prolongé, c'est une pénétration. On ne peut mettre les bouchées doubles, comme on le peut, non sans fatigue de l'esprit d'ailleurs, pour certaines études. Le « latin court » ce n'est plus la culture latine »... « Il est hors de doute qu'en trois ans, quelques fois moins, beaucoup moins, on peut arriver à faire une version d'examen »... « Mais nous demandons autre chose au latin, à savoir de nous faire communiquer avec la civilisation et la pensée latines. S'il ne nous donne pas cette « autre chose », ce serait trop de lui consacrer cinq ans et même trois. Le latin réduit serait dans nos programmes un souvenir du passé, une vieillerie encombrante ; il n'aurait plus sa raison d'être véritable...

» L'abbé de Saint-Pierre, a écrit dans l'avant-dernier siècle : « Un jour viendra que nous sentirons que nous avons moins besoin assurément de savoir le grec et le latin que le malabrais et l'arabe ». Ce jour est-il venu en ce qui concerne le latin, comme ses défaites successives pourraient le faire supposer ? Le moment est-il opportun d'en précipiter la décadence et d'en hâter les derniers moments ? M. Thamin « croit tout le contraire ».

D'abord, « il y a les arguments de toujours » que M. Thamin résume en une éloquente page : le latin est un instrument de culture que rien ne peut remplacer.

Mais ce que M. Thamin tient à dire surtout c'est que la dernière guerre est venue rendre confiance et courage aux amis de la culture latine.

« Cette culture a été menacée avec nous et nous nous y attachons comme à des choses, à des êtres qu'on a failli perdre. C'est alors qu'on s'aperçoit combien on les aimait. L'Allemagne en

[1] *Revue des Deux-Mondes*, 1er juillet 1921 p. 176.

effet n'a pas tué que des hommes : elle a tué des œuvres d'art, des paysages, et fait une hécatombe de tous les souvenirs par lesquels les générations qui nous ont précédés se survivaient au milieu de nous et qui enveloppaient notre présent de passé. Dès lors notre tendresse s'est accrue pour tout ce qui sentit l'approche de la même menace. Nous avons mis de la piété dans le simple mot de « notre ». Pour la culture latine, la menace a fait plus que l'effleurer. Le germanisme lui a expressément déclaré la guerre et l'a désignée par là à notre attachement. Car son entreprise était aussi de tuer des idées, des traditions, des âmes pour étaler sur un désert moral, comme sur les ruines matérielles, son unique domination... Mais les races latines ont vaincu malgré les pronostics de décadence qu'une propagande intéressée multipliait. Et le latin a vaincu en même temps qu'elle. La guerre, qui a confronté toutes les valeurs morales, a été un triomphe de notre éducation...

» Ce n'est donc pas le moment de changer de méthode... Nous représentons, que nous le voulions ou non, la latinité dans le monde. Et, en ce moment, c'est par notre intermédiaire que beaucoup de jeunes nations cherchent à se rattacher aux ancêtres de toute civilisation humaine. La culture française ne fut-elle que la culture française, exercerait sans doute une attraction qui ne craindrait aucune comparaison. Devant les nations latines, devant celles de l'Amérique par exemple, quelle force supplémentaire pour elle cependant, si quelque solidarité continue à la lier à la culture latine... Et de même que dans le latin, c'est le grec encore que nous aimons, dans le français, c'est le latin que quelques-uns provisoirement croiront aimer. Ne négligeons pas pour notre propre culture cette alliance utile dans les conflits futurs [1]. »

On reprochera peut-être à ce dernier argument de fleurer le nationalisme. Il n'est pourtant pas sans valeur pour nous, Suisses romands. L'une des raisons profondes que nous avons de ne pas faire du latin le parent pauvre de nos collèges, c'est que, dans notre petite Suisse, il nous aide à maintenir la culture latine contre la pression inévitable, puisque elle est celle du nombre, de la mentalité alémanique.

[1] Article cité : La question du latin, p. 176-187.

* * *

On sait que la réforme de 1902 divisa l'enseignement secondaire en deux cycles, le premier allant jusqu'à la troisième inclusivement. « A l'entrée du premier cycle, on a le choix, c'est le premier, entre l'enseignement avec latin et l'enseignement sans latin : A et B. Après le troisième, second choix : la section A du premier cycle se subdivise elle-même en trois : — latin grec, latin-langues vivantes, latin-sciences : A B C. La section B du premier cycle mène tout droit à la section D du second cycle (mathématiques - sciences). »

M. Thamin estime que ce sectionnement a été regrettable. « L'enseignement secondaire est par essence un enseignement général. Le particulariser a été le fausser. On a abouti en effet à un divorce des lettres et des sciences. Aujourd'hui on sent les dangers de ce divorce : lettres et sciences tendent à se rapprocher. « Un romancier pousse ce besoin de rapprochement jusqu'à émettre ce paradoxe que tout écrivain doit avoir fait ses écoles spéciales » (polytechnique, etc.). « Au lycée, en tout cas, les professeurs de lettres proclament la supériorité de ceux de leurs élèves qui ont fait de fortes études de sciences, et réciproquement. Les professeurs de philosophie ont également une prédilection pour les élèves de sciences, qui concorde avec l'orientation présente des études philosophiques. » Pourquoi après le morcellement de 1902, ne reviendrait-on pas à l'unité ?

Cette unité de l'enseignement pourrait se concilier avec une certaine variété, grâce au système des options. « Le fond de l'enseignement serait commun à tous. La classe assisterait à tous les enseignements essentiels. Une part équitable serait faite aux lettres et aux sciences, de sorte que les élèves actuels de A (latin-grec) auraient plus de sciences et les élèves actuels de C (latin-sciences) auraient plus de langues. Ceux qui voudraient pousser plus loin les études scientifiques auraient droit à des « heures supplémentaires de sciences ». « Un enseignement du grec serait aménagé pendant les mêmes heures pour des fidèles qu'on ferait tout pour encourager. »

Ce serait en somme quelque chose d'analogue à ce que les Compagnons proposent [1].

[1] Voir plus haut p. 97.

Si M. Thamin ne voit pas sans appréhension l'organisation d'une école primaire unique, il saluerait donc avec joie le retour à un *collège unique*. Ainsi l'enseignement secondaire dont la tendance générale serait nettement classique, « ne ressemblerait plus à un labyrinthe dans lequel les élèves cherchent leur chemin, sans être jamais sûrs de ne pas s'être trompés ; mais il retrouverait le caractère d'une route nationale largement ouverte à l'élite intellectuelle »[1].

C'est donc au moment où, en Suisse, on envisage la création de trois et même de quatre sortes de collèges, qu'en France, expérience faite, on réclame un retour à une formation commune de toute l'élite du pays.

* * *

En somme, M. R. Thamin n'a pas systématiquement démoli les plans de réforme des Compagnons. Il a fait voir les difficultés que certaines innovations proposées ne manqueraient pas de susciter. Il n'en a pas conclu cependant qu'il n'y a rien à faire : « Il y a deux dangers égaux, dit-il lui-même, faire des sottises pour faire quelque chose, et ne rien faire de peur de faire des sottises. »

M. Thamin a reconnu que le but à atteindre est « de renforcer l'élite et de la dégager en la tirant du peuple. » M. Thamin cite même la prière de Renan sur l'Acropole : « *Enseigne-nous que tout vient du peuple... apprends-nous l'art d'extraire le diamant des foules impures.* »

La présente étude n'aura pas été inutile si elle a contribué à nous donner une plus vive intuition de cet art, dont parle Renan, et une plus ardente ambition de le mieux pratiquer.

[1] Article cité p. 194.

Troisième Partie

L'Ecole unique en Suisse.

Notre enquête s'allonge. Elle a déjà dépassé les limites que nous nous étions tracées. On nous permettra donc d'être désormais plus bref; ce qui se passe chez nous est d'ailleurs connu déjà de la plupart de nos lecteurs.

L'école unique, sans que ce nom soit employé dans les lois ou dans le langage courant, est, en somme, réalisée dans une bonne partie de la Suisse, particulièrement de la Suisse allemande. Dans les cantons de Zurich, Glaris, Zug, St-Gall, Argovie, Thurgovie, Soleure, Grisons, les collèges classiques ou scientifiques se greffent sur l'école primaire.

On entre à l'école primaire à six ans. A 12 ans, l'enfant est admis au collège, dans certains cantons sans examen, dans d'autres cantons à la suite d'un examen, il y passe généralement six années ; çà et là (St-Gall, Soleure) sept années. Il obtient donc son baccalauréat à dix-huit ans, exceptionnellement à dix-neuf ans. A Uri, Unterwald, Schaffhouse, on ne commence ses études secondaires qu'à treize ans et on ne les termine qu'à dix-neuf ans.

A Bâle, la ville d'Erasme et d'Œcolampade, tous les enfants, à très peu d'exceptions près, suivent l'école primaire ; mais ils la quittent déjà à dix ans pour entrer au collège classique ou scientifique, où ils demeurent jusqu'à dix-huit ans. A Berne aussi.

Dans la Suisse romande, Genève et Valais ne craignent pas de ne faire commencer les études classiques qu'à douze ans, mais Valais demande six ans, tandis que Genève exige sept ans pour conduire au baccalauréat. Neuchâtel, après un essai de quelques années, craignant un recul de la culture classique, a ramené de douze à onze ans, l'âge d'admission au collège.

Dans le canton de Vaud, on fait une distinction entre les études classiques qui exigent huit ans (de dix à dix-huit) et les études scientifiques qui n'en réclament que six. Au collège scientifique, on admet à douze ans, sans examen, mais à titre d'essai, les élèves de l'école primaire qui ont des notes suffisantes. Au collège classique on fait, à dix ans, un examen d'admission, dont le pro-

gramme ne cadre pas avec l'enseignement reçu à l'école primaire. La dictée orthographique est éliminatoire. Le canton de Vaud se trouve donc, au moins quant au collège classique, dans une situation spéciale. Cela explique que la discussion des questions à l'ordre du jour en Allemagne et en France y ait pris une certaine acuité.

Elle s'est engagée à la suite d'une conférence faite à Lausanne, le 28 février 1919, par M. *Ferdinand Buisson*, sous les auspices de la section des Sciences pédagogiques de l'Université. En traitant son sujet : « La portée sociale des réformes scolaires », M. Buisson avait été amené à examiner la position réciproque de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire en France, et à montrer combien il y avait encore à faire pour que les distinctions et les privilèges de classes ne soient plus prédominants quand il s'agit de former l'élite cultivée.

Après avoir rendu compte de l'éloquent discours de l'ancien directeur de l'enseignement primaire en France, actuellement député de Paris, M. *Ernest Briod*, rédacteur en chef de l'*Educateur* [1], fit remarquer que dans le canton de Vaud, comme en France, il y aurait un progrès à réaliser dans l'organisation scolaire : « L'école secondaire n'est pas, chez nous, la suite directe de l'école primaire ; elle se juxtapose à elle à un âge où l'instruction et l'éducation de l'enfant sont encore à un stade trop rudimentaire pour que l'on puisse prévoir quel sera son avenir. »

Pourquoi exige-t-on que les études classiques commencent déjà à dix ans ? Parce qu'on estime que sans un travail de longue haleine on ne peut pas exercer une influence déterminante sur l'esprit de l'enfant. « Voyant toute la peine qu'ils ont à former en huit ans des jeunes gens cultivés, les maîtres secondaires ne conçoivent pas que ce résultat puisse être obtenu dans un délai plus court. Ils oublient en avançant cet argument qu'une bonne partie de leur temps et de leurs forces est utilisée à enseigner des notions purement primaires...

» Je sais qu'au fond de leur cœur ils croient que ces enseignements donnés par des maîtres plus cultivés que ne le sont les maîtres primaires prennent une orientation particulière, un caractère plus élevé, moins terre à terre, qui se traduit chez

[1] Voir le n° du 12 août 1919 p. 225 à 230.

l'enfant par un développement plus complet et une maturité plus précoce... Mais cet avantage est contre-balancé par trois inconvénients majeurs, le premier de portée éducative, le second de portée pédagogique, le troisième de portée sociale.

» Un inconvénient de portée éducative d'abord. Il est contre nature qu'un enfant de dix ans ait de nombreux maîtres et soit instruit par les spécialistes que sont les professeurs secondaires. Il est utile et bienfaisant que l'enfant de cet âge ait un maître unique, portant son intérêt sur l'ensemble de la formation du caractère et de l'esprit de son élève. Livré à des spécialistes, il cesse de sentir et de comprendre la parenté et la solidarité d'une foule de notions relevant de branches différentes du programme. Il est soumis à des influences contraires qui s'annihilent ou se combattent. Le désarroi intellectuel et parfois moral que l'on observe chez tant de collégiens n'a pas d'autres causes.

» Un inconvénient de portée pédagogique ensuite. A dix ans, tout l'intérêt de l'enfant va aux choses concrètes ; il demande à voir, à observer, à vivre intensément. C'est l'âge où il acquiert par les sens tout un monde de notions encore confuses, mais que la suite de ses études doit se charger de clarifier, d'ordonner et de systématiser. Et, comme s'il suffisait de changer sa coiffure pour modifier sa nature, c'est l'âge qu'on choisit pour le courber sur la grammaire latine, toute faite de distinctions abstraites sur le rôle des mots dans la phrase. L'âge des choses devient pour lui l'âge des mots, l'âge du mouvement devient celui de l'inertie, l'âge de la pleine vie et de l'activité joyeuse celui de la contrainte et de la résistance passive; on veut faire de l'âge de la vie extérieure celui d'une vie intérieure à laquelle il est rebelle encore. Il doit lourdement, péniblement, traduire les idées des autres avant que d'avoir acquis des idées propres, entrer dans la pensée de Cornélius Nepos, de César ou de Virgile alors qu'il n'a pas encore appris lui-même à penser.

» Un inconvénient de portée sociale enfin. Il serait vain de prétendre que le mérite seul détermine chez nous l'accès aux études secondaires et supérieures. Il existe dans chacune de nos villes toute une classe de familles qui considère les collèges, les collèges classiques surtout, sans parler des écoles supérieures de jeunes filles, comme son bien, comme l'établissement où ses enfants ont une place réservée, due au nom de leurs parents, à leur fortune, à leur situation sociale. Ces gens ne se demandent pas si, à cause de

leurs prétentions, de plus dignes, bien que plus pauvres, ne sont pas privés du banquet intellectuel qu'ils pensent être servi à la seule intention de leur monde privilégié. »

* * *

La Société pédagogique, qui groupe la presque totalité des instituteurs primaires *vaudois*, prévoyant une revision de la loi sur l'instruction publique nomma une commission chargée de présenter à M. le chef du Département les vœux du corps enseignant.

Le résultat des travaux de cette commission est consigné dans une brochure de 104 pages parue en juin 1920 [1]. Les maîtres primaires ne discutent pas le sujet qui a fait couler tant d'encre en Allemagne et en France. Ils supposent sans doute connus les arguments avancés par M. E. Briod dans l'organe de leur association et ils se bornent à formuler la thèse suivante :

« Considérant : *a)* Qu'à dix ans, l'enfant ne doit pas être encore livré à l'enseignement de maîtres spécialisés dans une branche d'étude, mais qu'il doit au contraire subir une influence unique.

» *b)* qu'à cet âge, les élèves ne possèdent pas encore les facultés d'abstraction indispensables aux études secondaires ;

» *c)* que l'étude des langues étrangères et spécialement des langues mortes ne saurait donner de bons résultats avant que l'enfant ait une connaissance suffisante de la langue maternelle ;

» *d)* qu'à dix ans, il est presque impossible de prévoir la profession de l'enfant ;

» *e)* que dans un état démocratique, le choix de ceux qui feront des études secondaires et supérieures doit se faire sur l'ensemble des enfants du pays :

» *Le raccordement des études primaires et des études secondaires s'opère à l'âge de douze ans.* »

* * *

Réunis en congrès à Neuchâtel au milieu de juillet de l'année dernière, les membres de la Société pédagogique *romande*, au nombre de mille environ, entendirent un rapport de M. Duvillard,

[1] Aux Imprimeries Réunies. à Lausanne.

de Genève, sur « les tendances de l'enseignement primaire actuel ». L'une des conclusions du rapport était ainsi conçue : « L'école primaire doit tendre à devenir l'école élémentaire unique. Son organisation, son programme et ses méthodes doivent être parfaits pour permettre la suppression des classes secondaires faisant double emploi avec les classes primaires. »

Cette conclusion fut adoptée à l'unanimité sans discussion.

* * *

Les maîtres secondaires vaudois, ne pouvant pas rester indifférents en présence de l'attitude, si carrément prise par leurs collègues primaires, mirent le sujet à l'ordre du jour de leur assemblée annuelle du 18 septembre 1920. Ils y ouïrent avec une visible satisfaction, un rapport remarquable, dans son fond et dans sa forme, de M. Lavanchy, professeur au Collège de Vevey[1].

Tout en laissant entendre aux maîtres primaires qu'il ne leur appartenait pas de trancher unilatéralement et d'une façon aussi cavalière des questions dont certains éléments leur échappent, M. Lavanchy soumet leur thèse à une discussion aussi courtoise que ferme.

Il montre d'abord les *dangers pédagogiques* d'un retard de deux ans dans le recrutement des collèges classiques : « Ce raccordement retardé s'il peut être avantageux pour l'école primaire est dangereux pour l'école secondaire, c'est-à-dire pour la formation de l'élite. »

Les maîtres primaires oublient que « si leurs préceptes pédagogiques sont excellents pour accomplir leur tâche à eux, pour enseigner tout à tous... ces préceptes deviennent moins rigides pour les maîtres secondaires qui se trouvent devant des programmes plus vastes, mais plus souples et devant des élèves triés. Nous pouvons marcher plus vite, brûler quelques-unes de ces « étapes [2]» où l'on voudrait retenir les jeunes intelligences. »

On nous dit que jusqu'à dix ans l'enfant ne doit pas être livré à des maîtres spéciaux. Mais « si la spécialisation des maîtres présente pour l'élève des dangers de dispersion, de désarroi, que nous connaissons, elle n'offre pas moins des avantages sérieux : outre qu'elle garantit la solidité du savoir, elle ouvre l'esprit,

[1] « Le raccordement entre l'Ecole primaire et l'Ecole secondaire dans le canton de Vaud. » — Lausanne, imp. Bovard-Giddey, 27 pages in-4°.

[2] Allusion à la loi de l'évolution psychologique, formulée par M. Ferrière, dans « Transformons l'école ».

montre aux enfants les multiples faces des questions, les garde des affirmations tranchantes ou hâtives, et leur donne le sens des nuances. »

Quant à l'enseignement du latin, « les maîtres primaires n'en demandent pas la suppression, mais ils estiment qu'on le commence trop tôt, parce qu'il fait un appel exclusif à « l'abstraction ». — « Il ne suffit pas de brandir le mot. L'abstraction est une opération élémentaire de l'intelligence, d'une puissance infinie sans doute, mais dont les degrés varient aussi infiniment. Un simple calcul d'arithmétique suppose déjà la faculté d'abstraire. Le latin, langue morte, mais qui fut vivante, est tout aussi concret que n'importe quelle autre matière d'enseignement... plus concret même que le français moderne, envahi par les termes abstraits comme celui de « démocratisation », que j'ai dû ramasser dans le débat. Et si l'enseignement du latin exige la pratique de l'analyse logique, il permet en même temps de rendre ce fastidieux et mécanique exercice plus accessible aux jeunes enfants, plus rationnel, je dirai même plus concret...

» Si l'on attend que les petits aient une connaissance suffisante de la langue maternelle, on risque d'attendre longtemps... D'ailleurs l'objet presque exclusif de l'étude du latin n'est-il pas justement d'apprendre à manier la langue maternelle...

» Bien loin de présenter les graves dangers que l'on signale, l'étude précoce du latin offre d'appréciables avantages ; d'abord elle n'ennuie pas toujours les enfants ; et puis, à dix ans, le cerveau tout frais de nos élèves reçoit plus volontiers et garde plus fidèlement les formes de la langue ; déclinaisons et conjugaisons amusent par leur bizarre nouveauté et se gravent plus aisément dans l'oreille, tandis qu'avec des élèves de douze ans, blasés quelque peu déjà, doués d'une mémoire plus souple, mais plus fuyante, l'apprentissage des formes irait plus vite peut-être mais moins profond [1]. »

» Ne serait-ce pas pour cela que l'assemblée des Directeurs de gymnase, tenue à Lucerne l'hiver dernier, a voté à la majorité, même pour la Suisse allemande, une scolarité de huit ans?

» Et même si, dans quelque grande ville de la Suisse ou dans quelque pays lointain, on avait découvert un type de collège plus court et cependant plus fécond que les nôtres, nous ne

[1] Rapport cité, p. 9 et 11.

pourrions pas le copier servilement... La fonction de nos collèges est double : ils doivent préparer à l'Université et donner en même temps une culture générale à des élèves qui ne feront pas d'études supérieures... Les candidats aux études universitaires sont ralentis par les amateurs de culture générale, à qui l'on ingurgite une nourriture trop forte... Si l'on restreignait encore le temps dont nous disposons pour vaincre les difficultés de notre œuvre... on la rendrait singulièrement difficile à exécuter...

» Notre tâche à nous, c'est d'apprendre à ces intelligences éveillées que l'école primaire devrait nous envoyer, ce que l'humanité a péniblement appris avant nous, ce qu'elle a fait pour nous amener au degré de civilisation dont nous jouissons : Nous avons à transmettre non pas tout le savoir humain (il y a bien des siècles que cette œuvre est impossible), mais la somme de l'expérience humaine, les grandes vérités scientifiques, morales, philosophiques, que l'homme a peu à peu trouvées, les trésors artistiques où ces vérités sont encloses, le récit des grandes étapes politiques et sociales de l'humanité, — de manière que nos élèves sachent qu'ils ne sont pas nés à un moment quelconque de la durée, mais qu'ils prennent conscience du labeur formidable des hommes, et qu'ils aient à cœur de reprendre ce labeur à leur tour. Nous avons à donner une culture universelle et, dans un certain sens, désintéressée. Et cela suppose une vue d'ensemble de toute l'histoire ; cela suppose l'étude des civilisations et surtout des langues anciennes, aïeules de la nôtre ; cela suppose une initiation aux mathématiques, aux sciences physiques et naturelles, dont l'essor a transformé le monde moderne, et à la philosophie, qui domine et coordonne tout ; cela suppose l'acquisition d'une langue moderne au moins, qui permette le contact avec la pensée d'un autre peuple ; cela suppose une possession ferme de la langue maternelle, âme de la race et merveilleux moyen d'expression. »

Et pour transmettre cette culture générale, que d'écueils à éviter ! « Tantôt nous risquons, et c'est ce dont on nous accuse surtout, nous autres classiques, par nos programmes trop encyclopédiques, forcément superficiels, et par nos méthodes fantaisistes, de fabriquer ce qu'on appelle aujourd'hui des « intellectuels », — tantôt au contraire, et c'est ce qu'on reproche à nos sections scientifiques, nous risquons de faire des spécialistes murés dans leur spécialité....

» Avouons que nous nous exposons souvent à mériter ces

reproches et que la culture secondaire ne porte pas toujours de bons fruits. Mais est-ce une raison pour nous contraindre à marcher plus vite ?... Avec une scolarité écourtée de deux ans, nous aurons moins de chances de trier les matières réellement utiles et de choisir les méthodes vraiment efficaces...

» L'élite, toute l'élite, a besoin d'une culture vaste et profonde, d'une culture vraiment générale, que seul, dans notre système scolaire, l'enseignement secondaire peut lui donner. »

L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire « diffèrent profondément dès l'origine de méthode et de but ».

« Sans contester même à l'école primaire qu'elle enseigne mieux l'orthographe et le calcul oral, par exemple, que nous ne le faisons », on est obligé de reconnaître que « l'école primaire actuelle avec ses classes chargées et ses méthodes fatalement dogmatiques, ne peut pas faire notre travail. Quand elle aura réalisé les réformes qu'elle demande, des classes moins nombreuses, des classes sélectionnées, une préparation secondaire et universitaire pour les maîtres, nous pourrons examiner la question.

« Si notre organisation scolaire doit tendre vers une unification des trois ordres d'enseignement, il faut prendre garde de ne pas raccorder aux dépens d'une seule école.. Il me semble avoir établi que le raccordement retardé est dangereux pour l'enseignement secondaire. Pour venir à bout de notre besogne délicate et pénible, chez nous plus qu'ailleurs, nous ne pouvons admettre qu'on nous ôte deux ans de travail » [1].

* * *

Cependant, M. Lavanchy consentirait à ce sacrifice s'il assurait une démocratisation de l'élite et s'il garantissait la paix sociale. Mais à son avis le raccordement retardé ne suffira pas à produire un rapprochement des classes.

Il faut reconnaître d'abord qu' « on ne saurait raisonnablement parler de l'école secondaire comme d'une école fermée, d'une école de caste. La plupart de nos élèves nous viennent directement de l'école primaire. Et si, par-ci par-là, les conditions d'admission dans nos collèges ne concordent pas exactement avec les programmes primaires, il y a là des fantaisies personnelles auxquelles il est facile de mettre fin. D'une manière générale... il existe entre les deux écoles un raccordement de fait. Il semble

[1] Rapport cité, p. 11-17.

donc que l'école primaire vaudoise n'ait pas trop lieu de se plaindre de nous. Des deux écoles ce n'est sûrement pas elle la sacrifiée...

» Est-ce à dire que le recrutement de nos collèges soit pleinement démocratique et s'opère réellement sur l'ensemble des enfants du pays ? Attirons-nous vraiment tous ceux qui sont dignes de faire des études, et ne perdons-nous jamais notre temps et nos peines avec des élèves sortis d'un excellent milieu, mais sans grande valeur ? Nous n'oserions le prétendre. L'entrée dans nos collèges est facultative et onéreuse et cela maintient dans des limites bien étroites notre pouvoir de recrutement. Le Directeur des écoles d'une commune vaudoise, en feuilletant ses registres « voit une classe primaire dans laquelle les cinq meilleurs élèves n'entrent pas au collège, tandis que les trois suivants y entrent ». M. Lavanchy ajoute : « Ce petit fait, et Messieurs les Directeurs des collèges communaux pourraient en citer beaucoup de semblables, parle assez haut. »

Les maîtres primaires n'ont donc pas tort de demander une meilleure démocratisation de l'école secondaire. Mais le moyen qu'ils préconisent pour atteindre le but est inefficace. « En retardant de deux ans l'entrée dans nos collèges, forcera-t-on pour autant les gens qui méprisent l'école primaire à y envoyer leurs enfants ? On réussira tout simplement à provoquer un développement des « écoles particulières », ce qui serait une singulière méthode de démocratisation. »

D'autre part il ne suffit pas qu'on ouvre toutes grandes les portes des collèges pour que l'enfant de l'ouvrier y pénètre. La culture est en une large mesure héréditaire. Comme le montre aussi M. R. Thamin [1], après Paul Bourget, il y a l' « étape » nécessaire à franchir.

« C'est en effet de la bourgeoisie instruite [2], beaucoup plus que de la bourgeoisie riche, que nous viennent nos élèves. Il y a là un fait contre lequel l'indignation de nos réformateurs se brisera. L'école secondaire restera toujours recherchée en majorité par les fils de parents instruits, et ce n'est pas par une suppression arbitraire de deux de nos classes qu'on y changera quoi que ce

[1] Voir dans l'article cité plus haut : *Revue des Deux-Mondes*, du 1er juillet 1920, l'intéressant chapitre intitulé l' « Etape ».

[2] Et peu aisée, en général, guère plus aisée que la classe ouvrière : pasteurs, maîtres primaires et secondaires, magistrats, employés, paysans, artisan, ouvriers cultivés. — Voir dans la 2e partie du présent volume la statistique faite dans le canton de Vaud.

soit. L'élite se constitue avec lenteur et ne se renouvelle pas à chaque génération de fond en comble. Tant que la famille gardera le droit de disposer des enfants, ce seront les milieux cultivés, qui sentent le mieux le prix d'une forte culture, qui sont les plus disposés à sacrifier leur temps, leurs peines et leur argent pour l'instruction de leurs fils.

» Et s'il y a chez les « bourgeois » un préjugé contre l'école primaire, il y a en revanche chez les « prolétaires » un préjugé plus funeste encore contre les études. Les ouvriers se soucient fort peu de culture. ils ne demandent que de l'instruction, et encore utilitaire. Bien loin de rechercher pour leurs enfants, même doués, une culture plus large que celle qu'ils ont reçue eux-mêmes, ils ne pensent en général qu'à les utiliser, sitôt lâchés par l'école primaire, où du reste ils ne les ont envoyés qu'en rechignant.

» Et contre cet état d'esprit, le raccordement retardé est parfaitement impuissant. Il risque même d'écarter définitivement de nos collèges la clientèle pauvre. Les parents peu aisés se décideront moins qu'aujourd'hui à nous envoyer leurs enfants âgés de douze ans, à la veille d'entrer en apprentissage, en état de leur rendre des services.

» Le seul remède efficace serait de rendre l'enseignement secondaire obligatoire, mais le peuple vaudois n'est pas mûr pour ces méthodes socialistes de contrainte. Et puis la culture suppose chez ceux qui la recherchent un consentement sincère et durable ! Ce n'est rien d'ouvrir aux enfants du peuple les portes de nos collèges, il faut leur donner le désir d'y travailler.

« Et dans ce sens, c'est encore l'école primaire qui peut le mieux agir, non pas en gardant un peu plus longtemps les bons élèves, qu'elle devra bien tout de même nous remettre un jour, mais au contraire en s'efforçant généreusement de nous en fournir le plus possible... Qu'elle nous envoie ces bons sujets qu'elle se plaint de ne pas voir chez nous, nous les recevrons avec joie. Au lieu de proposer la fermeture de deux de nos classes, l'école primaire ferait mieux d'unir ses forces aux nôtres pour lutter contre les préjugés d'en haut et d'en bas qui abaissent le niveau intellectuel du pays. »

* * *

Si donc M. Lavanchy repousse les exigences des maîtres primaires comme « dangereuses au point de vue pédagogique et inefficaces au point de vue social », il n'estime pas que les maîtres

secondaires n'aient rien à faire pour « préparer mieux leur enseignement aux tâches nouvelles ». Il n'y a pas lieu de démolir. « Il ne s'agit que de rendre la maison pratique et confortable, ouverte à tous ceux qui peuvent et veulent travailler, il s'agit d'y répandre une activité joyeuse, d'y préparer une élite capable et désireuse de servir le pays. »

Que faire pour cela ?

Elargir le recrutement de l'enseignement secondaire en organisant mieux son raccordement avec l'école primaire : « Il faut, de toute nécessité, que les conditions d'admission dans nos collèges (que l'on y entre à 10 ou à 12 ans) prévoient comme programme maximum le programme exact de la classe primaire du même âge. Le principe du *raccordement officiel* avec l'école primaire doit être admis dans tous les collèges et consacré par la loi. »

Il faut aussi que « les élèves distingués dont les dispositions se seraient tardivement déclarées puissent reprendre leur vrai chemin » grâce à une classe de *raccordement perpétuel* qui serait créée dans tous les collèges.

« Réclamons surtout l'application du seul remède un peu efficace : *la gratuité de l'enseignement secondaire* et supérieur.

» Qu'on examine aussi la question des *bourses* dont on devrait faire, non pas des aumônes, ni des prêts à rembourser, mais des encouragements aux travailleurs, des primes aux talents. L'argent dépensé, le pays le retrouverait au centuple !... » Le canton de Vaud ne consacre que 10 000 fr. par an aux bourses d'études :

« Je dis que cela déshonore notre canton, qui jouit d'une certaine prospérité matérielle, et qui d'ordinaire ne se montre pas avare pour ses écoles. Tâchons d'obtenir que cette question soit reprise par le Grand Conseil ! »

Si nous arrivons à réaliser ces modestes réformes, « beaucoup plus sûrement que nos collègues primaires avec leur recrutement retardé, nous aurons favorisé une démocratisation de l'élite. »

« Mais avant de démocratiser nos élèves, il conviendrait de *démocratiser les maîtres*. Il ne s'agit pas de nous lancer dans la politique,... mais tout simplement de sortir une bonne fois de notre tour d'ivoire, de délaisser nos chers plaisirs d'intellectuels et de prendre contact avec la vie, avec le pays, avec le peuple de notre pays, de ne plus nous considérer comme des spécialistes, dédaigneux et d'ailleurs impuissants, isolés des hommes et des choses, enterrés dans les livres, — mais de nous mêler d'abord

les uns aux autres, d'agir en commun, de prendre conscience de notre responsabilité vis-à-vis du pays et d'accomplir sérieusement, d'accord les uns avec les autres, l'œuvre qui nous a été confiée. Il s'agit de nous organiser et d'organiser notre travail. Il s'agit aussi de *tendre la main à nos collègues primaires*, qui nous devancent dans le souci des choses professionnelles et de nous entendre avec les maîtres de l'Université, qui nous ont formés, de qui nous dépendons et à qui nous envoyons nos élèves. Il s'agit de nous mettre résolument, pédagogues de tous les degrés, à *l'unification de l'école publique*[1].

* * *

Nous avons placé sous les yeux de nos lecteurs, d'une façon aussi complète et aussi impartiale que possible, les pièces du procès[2].

A eux, maintenant, de prendre leurs conclusions.

Ils nous permettront cependant de ne pas déposer la plume sans avoir fait quelques constatations.

Dans notre pays, la lutte en faveur de l' « Ecole unique » ne revêt pas un caractère aussi ardent qu'en Allemagne et en France, d'abord parce que les oppositions de classes sociales n'y sont pas aussi marquées qu'ailleurs, ensuite parce que, sous l'influence de l'esprit démocratique qui pénètre depuis longtemps nos institutions et nos mœurs, la plupart des revendications formulées chez nos voisins ont déjà, chez nous, obtenu satisfaction. Il y a même quelques cantons où l'idéal des Compagnons est à peu près réalisé.

Est-ce à dire que nous n'ayons plus rien à faire pour rapprocher les divers éléments de notre peuple et pour permettre à toutes les aptitudes, quel que soit le milieu où elles se manifestent, de s'épanouir librement ? Personne n'osera le prétendre.

Dans plusieurs cantons, dans le canton de Vaud en particulier, le passage entre l'enseignement primaire et l'ensei-

[1] Rapport cité, p. 22-26.

[2] Nous n'avons pas mentionné le rapport *Barth* : « La réforme de l'enseignement secondaire en Suisse » 1 vol. in-8°, 200 p., chez Payot & Cie, Lausanne, parce que cette importante étude a été résumée par l'auteur lui-même dans notre *Annuaire* de 1919. — Nous n'avons pas non plus parlé des *Etats-Unis*, parce que l'organisation scolaire de ce pays fait l'objet d'un article de M. *Maiche* dans notre volume de cette année.

gnement secondaire doit être rendu plus aisé. Pour cela il faut que l'école primaire réalise certains progrès : développement des écoles enfantines, afin qu'à sept ans l'enfant possède déjà, non pas un gros bagage de connaissances, mais des habitudes d'ordre et de travail et un goût de l'étude qui lui permettront de parcourir le cycle primaire d'une allure plus sûre en même temps que plus rapide ; création de classes de retardés et de classes d'avancés ; préoccupation constante de pousser les mieux doués et efforts désintéressés pour leur faciliter l'accès aux études supérieures, etc. — Il faut aussi que, de leur côté, les représentants de l'enseignement secondaire fassent quelques concessions : qu'ils ne regardent pas de trop haut l'école primaire, qu'ils s'intéressent à ses méthodes, qu'ils la considèrent comme la pépinière naturelle de leurs meilleurs sujets ; qu'ils n'arrachent pas trop tôt le jeune plant du sol où il a grandi ; qu'ils favorisent son adaptation à une atmosphère nouvelle en ne lui imposant pas d'emblée à un régime trop différent de celui auquel il a été jusqu'alors soumis.

Les écoles secondaires d'ailleurs peuvent se rassurer ; même les partisans les plus décidés de l'« Ecole unique » ne feront rien qui puisse nuire à la formation de l'élite. Les défenseurs de la culture classique ont pu constater que la valeur éducative du latin n'est pas sérieusement contestée. Les pays de langue française, en particulier, se rendent compte qu'à l'heure actuelle, l'étude de la langue de Cicéron demeure la sauvegarde la plus sûre de leur mentalité propre. Ils y regarderont à deux fois avant de porter sur ce palladium une main brutale.

Ce que les novateurs demandent, c'est qu'on veuille bien examiner s'il ne serait pas possible, sans en diminuer l'importance, de commencer un peu plus tard les leçons de latin ; ce que les novateurs désirent, c'est que, de part et d'autre, on cherche à établir de plus larges avenues entre l'école primaire et l'école secondaire, demeurées jusqu'ici trop étrangères ; c'est, qu'au lieu de s'ignorer ou même de se suspecter mutuellement, les divers ordres d'enseignement entrent en contact, non seulement pour mieux s'estimer, mais pour partager leurs difficultés et leurs joies, leurs expériences et leurs aspirations. On arriverait ainsi à la vraie « Ecole unique », dont la réalisation dépend moins d'une réglementation imposée que d'un esprit, d'un idéal commun.

J. Savary.

Tendance vers l'enseignement agricole à l'école primaire rurale.

I. Coup d'œil rétrospectif.

Si l'on suit le mouvement des tendances pédagogiques en remontant à quelque cinquante ans en arrière dans l'évolution de l'école populaire, on peut se rendre compte que deux périodes bien caractérisées ont précédé les années assombries par la guerre mondiale, années pendant lesquelles l'unique préoccupation des peuples était dirigée vers le salut de la patrie. La Suisse qui, au point de vue économique, est tributaire des grandes nations voisines, subit également le contre-coup des événements heureux ou malheureux qui exercent une influence plus ou moins profonde sur l'orientation des idées et des aspirations. Or, au point de vue intellectuel et pédagogique, notre pays, aussi bien que ceux qui l'entourent, a vécu pendant le quart de siècle qui précéda la guerre, une période de culture intensive, de progrès sous toutes ses formes, on pourrait presque dire de fièvre du savoir humain dans les divers domaines de la pensée. L'école populaire, sans aller aussi loin, n'en a pas moins été saisie elle-même par cette ardeur dans la course vers les conquêtes de l'idée. Aussi, les programmes ont-ils été démesurément amplifiés, les branches d'enseignement se sont-elles augmentées graduellement, tant et si bien qu'on est arrivé à vouloir faire des simples écoliers primaires de petits encyclopédistes qui, n'ayant de la science que le vernis, ont cru trop facilement être destinés à vivre dans un milieu apparemment plus attrayant que celui de leur enfance et se sont sentis dépaysés dans l'atmosphère pourtant vivifiante, quoiqu'un peu rude, de

la vie simple à la campagne. De là, cette ambition de la jeunesse actuelle vers un genre de vie qui ne cadre point avec sa réelle situation, ce fol engouement pour le plaisir et la jouissance, abstraction faite de l'effort qui les procure, cette désertion déplorable de la vie des champs pour chercher en ville la satisfaction du goût de la dépense et de la soif de la liberté. Tel est bien le tableau, esquissé en peu de mots, de la vie moderne telle qu' veut la comprendre et la pratiquer la jeune génération formée pourtant à l'école du soi-disant progrès intellectuel et pédagogique. Hâtons-nous de dire que le mal très réel signalé ici ne doit pas être imputable à l'école elle-même, mais à ses tendances trop théoriques et à la formation trop superficielle qui en est la conséquence

Si nous remontons à une date plus éloignée dans le but d'examiner la transformation des moyens et des méthodes d'enseignement, nous arrivons à une époque de préparation et d'élaboration, celle qui a précédé immédiatement l'âge de l'instruction populaire obligatoire, époque marquée par un grand souc d'utilité directe dans l'éducation de l'enfance et de la jeunesse Sans doute, le nombre des illettrés et des semi-illettrés était alors, vers 1850-1870, beaucoup plus considérable que de nos jours. Les programmes prescrivaient des connaissances beaucoup plus élémentaires quoique moins disparates, et encore, ne pouvaient-ils être parcourus que par une élite d'écoliers particulièrement bien doués et possédant un goût inné pour toute étude pouvant orienter la vie pratique, mais il n'en est pas moins certain que tous les écoliers, nous entendons ceux qui fréquentaient plus ou moins régulièrement la classe, arrivaient à l'adolescence munis d'un bagage suffisant de connaissances utiles et fortifiés surtout par une volonté solide de conserver et de réaliser les saines traditions de travail et de simplicité qui avaient marqué leur empreinte sur les premières habitudes contractées dans la vie familiale et sous l'influence des notions élémentaires inculquées à l'école primaire. Nos vieux magisters avaient moins de culture et moins de science que les maîtres d'école formés par les méthodes modernes, mais ils possédaient à un haut degré le sens pratique et ils savaient se pencher affectueusement sur les enfants confiés à leurs soins pour leur faire entrevoir l'horizon de la vie dès son début et leur faire goûter la vie simple, la vie semée d'ef-

forts, la vie embellie par les scènes de la création, la vie au grand air sous le grand soleil du bon Dieu ; ils savaient, les vieux régents, ouvrir tout grands les yeux étonnés et ravis des bambins et leur faire observer, sans art mais de façon ingénue, tout ce qui fait la beauté et la grandeur des paysages de la nature, comme aussi du travail de l'homme qui rend la terre féconde et prépare les riches moissons que dore le soleil et qu'arrosent les ondées fertilisantes.

Si, d'une part, nous faisons l'éloge de l'avant-dernière période d'avant-guerre, c'est à cause de ses tendances utilitaires bien comprises et parce que ce fut là le temps de préparation, celui dont naquit le principe de l'obligation scolaire, d'autre part, nous devons reconnaître que l'époque d'avant-guerre fut marquée par le plein développement de l'instruction à tous les degrés et sous toutes ses formes et par la popularisation de l'enseignement, grâce surtout à un contrôle minutieux et à une sanction régulière des résultats obtenus (surtout par les examens des recrues). Si nous pouvons reprocher à l'époque précédente d'être restée sur un terrain trop élémentaire, nous accusons la dernière d'avoir été trop superficielle et d'avoir manqué le but en le dépassant.

Les événements graves qui sont survenus de 1914 à 1919 ont ramené les hommes d'école à une plus saine compréhension des besoins réels du peuple et ont désillusionné ceux qui se berçaient dans la douce quiétude créée par cette idée que, pour former un homme, il suffit de lui infuser un amas de connaissances, sans se préoccuper de l'usage pratique à en tirer et sans tenir compte du milieu et de l'adaptation à faire à ce milieu.

C'est pourquoi, l'école d'après-guerre doit, pour être fidèle à sa mission, se pénétrer des réelles nécessités de la jeunesse actuelle et guider dans un sens bien déterminé ses justes aspirations.

II. Les besoins et les aspirations de l'école d'après-guerre.

Dans un remarquable travail publié dans l'*Annuaire romand* de 1919 et dû à la plume très compétente de M. Quartier-la-Tente, le magistrat-pédagogue neuchâtelois relève deux critiques d'une gravité exceptionnelle qui sont faites aux méthodes actuelles de l'enseignement public :

« La *première*, c'est que toute l'instruction donnée aux enfants est basée sur la contrainte : elle est imposée, l'enfant doit la subir malgré tout ; la *seconde*, c'est que l'instruction ne prépare pas l'enfant à la vie sociale, à son activité future, à sa vocation. »

Nous pensons qu'il est possible d'étayer sur ces deux critiques fondamentales toutes les réformes qui s'imposent actuellement de façon pressante dans l'organisation de l'école en général et de l'école primaire en particulier et nous nous proposons, pour ce qui nous concerne, de faire application des conclusions tirées pour orienter la tendance à imprimer vers l'enseignement agricole à l'école primaire rurale.

A l'heure actuelle, le peuple, jusque dans ses couches les plus profondes, a ressenti les atteintes désastreuses provoquées par le bouleversement général, suite de l'épouvantable cataclysme qui a répandu partout le deuil, la misère, et comme contre-partie, la soif de la jouissance et un amour effréné de la vie facile. Loin de s'être amélioré dans son ensemble, le peuple a subi, à son préjudice, des transformations morales au point de vue des aspirations et des idées directrices de son activité et de son organisation sociale. Longtemps avant la guerre, on avait déploré déjà, un peu partout, l'exode des populations rurales vers les villes où elles avaient la prétention de trouver, en travaillant moins, en joignant souvent même l'oisiveté à une excessive liberté d'allure, une vie joyeuse et exempte du souci du lendemain. Les mesures prises pour enrayer ce mouvement n'ont pas abouti au résultat désiré, et nos jeunes gens et jeunes filles, à peine libérés de l'école, continuent à déserter la campagne pour chercher en ville des plaisirs factices et éphémères. Et comme ces émigrants n'atteignent pas, à l'om-

bre des villes, la réalisation de leurs rêves, il en résulte chez eux du mécontentement, de l'amertume, du dégoût de la vie, et volontiers, ils rendent responsables les hommes et les institutions du mal qui les frappe et des déceptions dont ils se disent les innocentes victimes. Et l'on sait le reste... C'est ainsi que s'accroissent les rangs des fainéants, des miséreux qui crient contre la société et sont prêts à s'enrôler sous le drapeau du désordre et de la révolution sociale.

Evidemment, l'école n'est pas directement responsable de cette affligeante situation, mais nous affirmons qu'elle doit, à l'heure actuelle, mieux organiser et diriger ses efforts de manière à s'adapter aux divers milieux dans lesquels s'exerce son activité et à donner à la nouvelle génération une intuition plus exacte des besoins modernes en la mettant à même de remplir avec succès toutes ses obligations.

Comme le préconise M. Quartier-la-Tente, l'instruction ne doit pas être basée sur la contrainte ; elle doit être acceptée de plein gré, et pour cela, elle doit revêtir un caractère d'utilité, d'adaptation pratique, et ne doit pas être imposée. Les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ce but doivent avoir pour effet de former par persuasion et entraînement le caractère de l'enfant, en lui faisant apprécier et saisir son réel bonheur, en lui faisant aimer la vie la meilleure qui consiste dans le devoir accompli, celle du travail bien fait et soigné, de l'effort et du sacrifice joyeusement acceptés pour le bien de l'individu et de la collectivité. La tendance provoquée par la culture intensive, par le développement superficiel et trop général des intelligences sous le régime de programmes trop vastes et moulés sans adaptation au milieu, provoque une déviation du but marqué. Elle a pour conséquence inévitable d'établir une barrière infranchissable entre l'école et la vie réelle, la vie dans la famille et dans la société. Que l'on ne s'étonne pas si, dans de telles conditions, l'enfant, devenu adolescent, et livré à sa libre initiative, s'empresse de briser ses digues et erre dans l'inconnu comme un homme transplanté brusquement d'un pays dans un autre dont le climat meurtrier le met bien vite dans l'impossibilité d'agir et de vivre. Non, ce qu'il importe de réaliser avant tout, c'est de faire par l'école un sérieux apprentissage de la vie, c'est de la transformer en une fenêtre donnant une vive lumière sur les réalités de la vie et sur les

moyens à prendre pour réussir et pour ne pas sombrer dans cette course périlleuse qu'est la lutte pour l'existence.

Revenant au coup d'œil rétrospectif que nous avons jeté sur les deux périodes antérieures à la guerre, nous croyons que la meilleure solution du problème consiste dans une sage combinaison selon laquelle on choisirait dans chacune d'elles ce qu'elle a de bon et ce qui mérite d'être conservé. De la première, nous retiendrons cette louable préoccupation d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile, tout ce qui éclaire la route à suivre dans la vie qui se prépare, tout ce qui fait apprécier le bonheur de vivre dans le travail consciencieux, l'amour de l'ordre et le respect des traditions. De la seconde, nous conserverons un culte modéré pour l'acquisition des connaissances générales indispensables, en ayant soin toutefois de faire apprendre davantage en profondeur qu'en étendue, de préférer la qualité à la quantité, et en employant, par procédés de persuasion, tous les moyens propres à faire goûter l'étude personnelle et à faire aimer tout ce qui attache au pays natal, à faire apprécier les beautés de la nature et à cultiver chez chaque individu les goûts et les aptitudes qui l'orienteront vers sa profession, son avenir social, sa vocation.

Le but de ce travail est précisément d'appliquer les principes qui précèdent à l'école primaire rurale en développant judicieusement la tendance vers l'enseignement agricole. Sur les bases que nous venons d'établir, nous allons entrer maintenant dans le vif du sujet.

III. **Moyens de donner à l'enfant le goût de la vie des champs et de lutter par l'école contre l'émigration de la jeunesse du village vers la ville.**

Il est un principe pédagogique qui doit nous guider dans l'effort à accomplir : On n'aime bien que ce que l'on connaît bien. Nous parlons ici particulièrement de l'école rurale. Lorsque l'enfant, arraché assez brusquement aux caresses maternelles, franchit pour la première fois le seuil de la salle de classe, il éprouve une impression très forte qui n'est généralement pas favorable. La transition est certes pénible et il faut tout

l'art pédagogique et toute la délicatesse de l'institutrice ou de l'instituteur pour ne pas effaroucher le petit écolier qui ne comprend rien au système disciplinaire imposé et à ce genre de vie pressurée qui commence pour lui. Ici, nous avons la persuasion que l'on commet fréquemment une faute initiale en faussant, dès le début, la mentalité de l'enfant et en lui donnant l'impression ineffaçable (la première impression est la plus persistante) que l'école est un petit monde artificiel où l'on ne voit pas les choses comme à la maison, où l'on obéit à la baguette, où surtout on parle de faits et de choses qui paraissent ne pas exister ou n'existent que sur le papier et dans la bouche du maître. Or, ce premier contact est essentiel, et nous insistons ici sur la nécessité de ne pas enfermer l'écolier dans une serre étroite où l'on étouffe Avant d'entrer à l'école, l'enfant, accompagnant son père à la ferme ou dans les champs, a fait connaissance avec les animaux domestiques, avec les oiseaux qui chantent dans le verger ou au sommet du grand chêne ; il a guetté le poisson dont les écailles brillent dans le ruisseau ; il a cueilli, pour en faire un bouquet à sa mère, les fleurs qui émaillent les prairies des alentours ; il a vu les saisons se succéder avec les variations des nombreux phénomènes de la nature ; il a suivi les labours, assisté aux semailles , il a vu les blés germer, grandir, se dorer pour la moisson ; il a goûté, sans s'en bien rendre compte, la poésie de la vie rurale ; il a posé beaucoup de questions pour satisfaire sa curiosité naturelle, source de la science ; puis, subitement, le voilà transporté dans une salle où il ne peut plus courir et respirer à son aise, où tout le monde est plus ou moins sérieux, plus ou moins attentif. Et ce qui est déconcertant pour lui, c'est qu'on ne parle presque plus de ce qui a charmé sa première enfance, de ce qui a jusqu'ici rempli sa vie, des bœufs qui traînent la charrue, du mouton qui bêle, de l'hirondelle qui s'envole bien haut en chantant, de la fleur qui s'épanouit, ou si on lui en parle, c'est d'une façon trop conventionnelle, trop aride, et son ardeur pour tout ce qui l'a enchanté auparavant s'éteint peu à peu, son enthousiasme naïf et pur se refroidit, et l'école lui apparaît comme un monde étranger, bien triste et bien austère. Ce tableau un peu exagéré a pour but de faire toucher du doigt l'importance de lier l'enseignement initial à la vie telle qu'elle se présentait pour l'enfant la veille de son entrée

en classe. Sans compromettre en rien une discipline relative et indispensable, il faut que l'école édifie son programme, dès le premier jour, sur les éléments acquis pendant la première enfance, qu'elle se montre souriante et utile dès le début et soit la continuation naturelle et logique de la vie commencée qu'il faut, cela va de soi, guider, embellir, qu'il importe d'élever vers le niveau moral auquel peuvent atteindre de jeunes âmes qui pensent et qui sentent. C'est ici que l'enseignement intuitif, non pas moulé dans le cadre étroit de la leçon de choses purement conventionnelle, mais rendu vivant et prenant contact avec le réel, avec tout ce qui est intéressant, tout ce que l'enfant a déjà vu sans regarder et sans comprendre, doit jouer un rôle de premier ordre. Avant de s'acharner à faire lire, écrire et calculer, il faut apprendre à ouvrir les yeux tout grands dans le magnifique livre de la nature, il faut apprendre à observer et faire conclure, il faut enseigner le langage en portant la conversation sur tout ce qui plaît à l'enfant, tout ce qui charme, tout ce qui rendra sa vie belle, bonne et utile. Et pourquoi retenir en classe, durant de longues heures, le pauvre petit prisonnier ? Bien vite, après quelques instants d'entretien vivant et impressionnant, franchissons avec lui la froide muraille d'un local fermé et faisons-lui respirer à pleins poumons l'air pur et vivifiant de la campagne, en lui montrant tantôt le verger aux arbres chargés de fleurs ou de fruits, tantôt la forêt animée par le chant des oiseaux, tantôt le ruisseau qui coule en serpentant au pied de la colline, tantôt le pâturage où chèvres et génisses broutent l'herbe savoureuse. Certes, le champ d'observation est vaste, illimité, et le programme à parcourir est le plus profitable de tous ceux que les pédagogues peuvent imaginer. L'écolier ainsi dirigé et entraîné se prend à aimer la classe et sent ses facultés s'épanouir et se préparer à l'effort intellectuel qui, bien amené, ne coûte pas et s'accepte avec plaisir et satisfaction. L'enfant, né à la campagne, se rend ainsi compte, non seulement par ses premiers souvenirs, mais par les appréciations de son maître et par la vision réelle des choses que ses sens et son esprit ont nettement perçue, que la vie des champs a ses beautés et que rien ne remplace les jouissances et les plaisirs suaves que procure le spectacle de la création.

Le programme, ainsi envisagé dès le début, se poursuivra

dans le même sens aux divers degrés de l'école primaire. Plus l'enfant grandira et se développera intellectuellement, mieux il comprendra et mieux aussi il goûtera un enseignement tout imprégné de l'amour de la campagne et de l'observation minutieuse des phénomènes qui, constamment, se reproduisent sous ses yeux trop souvent indifférents et inaccoutumés à la réflexion attentive. Bientôt, des récits simples et enchanteurs viendront rendre plus concrètes et plus fortes les impressions du premier âge.

Aucun pédagogue ne méconnaît la puissante valeur éducative des récits et l'influence décisive qu'ils peuvent exercer sur l'enfance appelée à les entendre de la bouche d'un maître capable de donner à son langage la vie et l'intérêt. Ces récits, judicieusement choisis et adaptés, tirés d'auteurs amis de la nature et de la vie agricole, seront tout imprégnés du parfum des fleurs, de l'arome des foins coupés, de la rosée matinale qui humecte l'herbe des prairies fertiles, de la douce vapeur qui s'échappe des terres fraîchement labourées, des impressions variées que l'on éprouve sous le toit ou aux abords d'une maison de campagne, auront pour effet de faire goûter le séjour au village et les nobles jouissances du monde champêtre. Quelques poésies simples et attrayantes, interprétées avec soin, seront l'heureux complément des récits que nous préconisons. Ainsi fera-t-on goûter des morceaux tels que « Le Petit Laboureur »:

Lorsque laboure mon père,
J'aime à marcher près de lui;
J'aime à bien voir, dans la terre,
Entrer le coutre qui luit.

Mon père tient la charrue,
Haussant ou baissant le bras,
Et l'alouette accourue
Vient becqueter dans nos pas.

C'est un exemple entre mille que nous citons en passant. Sous ce rapport, non seulement les programmes, dans leur interprétation, doivent établir un contact entre l'école et la vie réelle, mais aussi et surtout les manuels d'enseignement qui réaliseront ce but en s'inspirant notamment de tout ce qui vit, de tout ce qui grandit, se développe et se meut sous le beau soleil de la création.

Puis, de nouvelles promenades d'observation feront voir à l'enfant devenu inquisiteur le semeur qui répand son grain, le blé qui germe et qui lève, la tige qui grandit, l'épi qui se forme, le grain qui mûrit, la moisson qui va remplir les granges. Tout sujet de ce genre présente le thème d'études suivies et approfondies. Il n'est pas jusqu'au menu brin d'herbe, à la plus modeste fleurette, à la feuille de l'arbre qui prend corps, joue son rôle vivifiant de la plante, jaunit et tombe au premier vent d'automne, qui ne fournisse le sujet d'observations successives et variées. De même, la vie de l'agriculteur, une matinée de fenaison, une journée de labour, le repos du soir sous la feuillée ou devant la ferme, l'élevage du bétail, la promenade du dimanche dans la prairie et les champs, espoir et récompense du travail de l'année, la prière confiante à Dieu, dispensateur du soleil fécondant et des pluies rafraichissantes, la veillée d'hiver au coin du feu, sont autant de sujets aptes à captiver l'attention et à faire aimer la vie agricole. Virgile, le grand poète romain, le disait déjà : « Trop heureux l'homme des champs s'il savait apprécier son bonheur. » Le maître d'école qui enseigne à la campagne doit être lui-même un admirateur et un observateur de la nature, et dans son enseignement, il doit s'inspirer sans cesse du culte qu'il professe pour la profession noble et digne de l'agriculteur, qui n'est autre que le grand jardinier de la création.

Hélas ! nos programmes actuels, malgré quelques indications sommaires, n'impriment pas assez cette tendance vers l'enseignement agricole et vers ce culte de la nature. Son accentuation bien graduée dans ce sens ferait mieux approfondir les notions acquises et aurait comme conséquence de retenir le jeune homme ou la jeune fille à la vie champêtre. Certains maîtres, et nous en connaissons, sont très ingénieux sous ce rapport et savent trouver des applications très habiles selon la tendance que nous préconisons. Nous pourrions citer un instituteur fribourgeois, et M. A. Ferrière en a parlé dans un article publié récemment par l'*Education en Suisse*, qui « consacre ses excursions scolaires, hebdomadaires, scientifiques à l'étude de tous les caractères essentiels et distinctifs de la contrée (où il enseigne) aux points de vue minéral, végétal, animal, industriel et commercial ». Voilà certes un exemple à imiter et, sous ce rapport, une fois les principes généraux

admis, les instituteurs qui comprennent leur mission et ont le souci de leur responsabilité ont d'heureuses initiatives dont la répercussion bienfaisante se fait sentir sur toute une génération.

A mesure que l'enfant ou le jeune homme approche du moment où il doit voler de ses propres ailes et déployer son activité professionnelle, il importe d'accentuer la tendance de manière à l'orienter graduellement vers la profession qui doit le retenir dans le milieu natal et lui procurer un honnête gagne-pain. C'est ici que l'adaptation doit devenir plus nette suivant les milieux et les besoins de la population. L'enfant de la montagne n'a pas les mêmes goûts que celui de la plaine ; il importe qu'une certaine élasticité des programmes permette à l'instituteur de se conformer à diverses exigences locales. De même, les ressources économiques ne sont pas les mêmes partout, et il y a lieu d'en tenir compte pour que le futur travailleur puisse diriger son activité selon les moyens dont il dispose dans la région qu'il habite et suivant les progrès de l'industrie humaine dans ses diverses branches. Ici encore, l'instituteur clairvoyant doit être à l'affût de toutes les améliorations de façon à pouvoir renseigner constamment tous ses jeunes auditeurs. Il ne paraît pas hors de propos de faire ressortir que l'enseignement des travaux manuels pour garçons doit désormais trouver place dans les programmes primaires. Puisqu'il s'agit de préparer les enfants à la vie et puisque, dans la vie pratique, l'homme des champs, aussi bien que l'artisan, doit vivre du travail de ses mains, nous devons admettre que le futur agriculteur soit exercé comme habileté manuelle et que, dans ce but, il s'initie de bonne heure à ce genre d'occupation. Si l'école ne déploie son activité que sur le terrain des connaissances générales et spéculatives, elle aura presque inévitablement pour effet de détourner les élèves de la profession paternelle et de leur inspirer le désir de devenir employés de bureau. L'école n'est pas un atelier sans doute, mais elle doit donner à l'enfant, par le dessin comme par le travail manuel, la sûreté du coup d'œil et la dextérité de la main. Et c'est en apprenant à pratiquer habilement le travail de la main que l'on fera apprécier la noblesse de ce mode d'activité. C'est ici le cas de répéter la parole très juste de Jules Ferry : « Croyez-le bien, disait-il, lorsque le rabot et la lime auront pris, à côté du com-

pas, de la carte géographique et du livre d'histoire, la même place, la place d'honneur, et qu'ils seront l'objet d'un enseignement raisonné et systématique, bien des préjugés disparaîtront, bien des oppositions de castes s'évanouiront, la paix sociale se préparera sur les bancs de l'école primaire et la concorde éclairera de son jour radieux l'avenir de la société. »

Non seulement la paix sociale trouvera bénéfice à l'introduction officielle de cet enseignement, mais encore il y aura là tout avantage pour l'acheminement de l'enfance et de la jeunesse vers une profession, pour la détermination des goûts et des aptitudes de chacun. Ici encore, l'adaptation au milieu est nécessaire, et dans le domaine purement agricole, nous pensons que l'étude et la fabrication des outils et des machines servant à l'agriculture, des objets de menuiserie, comme aussi les opérations relatives à l'arboriculture, la confection du matériel d'apiculture, la construction de nichoirs et de mangeoires pour la protection des oiseaux utiles sont autant de points à faire entrer dans ce programme spécial. On objectera peut-être que les programmes sont surchargés et qu'il importe de ne plus y ajouter. Nous trouvons précisément que cette adjonction opportune doit avoir pour effet de produire un élagage des matières sans cesse surajoutées qui finissent par constituer un amas lourd et indigeste. Nous nous abstenons d'entrer ici dans les détails puisque ce n'est pas le lieu.

Depuis longtemps déjà et un peu partout, les travaux manuels ont leur place bien marquée dans les écoles de filles. Loin de vouloir diminuer ces dispositions du programme du sexe, nous serions d'avis d'accentuer aussi pour les filles la tendance utilitaire et professionnelle. Ce qui, à notre avis, donne à la jeune fille élevée à la campagne le désir de partir pour la ville et même pour un pays inconnu, c'est le goût du luxe, de la toilette exagérée, et le manque d'entraînement aux travaux que la fillette doit apprendre à pratiquer de bonne heure. Sans parler de l'enseignement ménager proprement dit qui est postscolaire, nous pensons qu'il serait très opportun de donner dans les classes féminines le goût du travail domestique par l'enseignement de l'hygiène et de la propreté, par l'étude des moyens de rendre un intérieur familial agréable et attrayant, par l'intérêt porté à la culture des plantes et aux soins du jardinage, par l'étude du rendement d'un jardin potager bien

entretenu, ainsi que d'un poulailler rationnellement soigné. Les exercices d'observation et les travaux pratiques pourront aussi inculquer le goût de ce genre d'occupation. Enfin, le tableau suggestif de la vie paisible d'une famille modèle, la saine compréhension du rôle de l'épouse et de la mère dans le foyer rural, le récit de soirées passées en famille, soirées dans lesquelles la mère et la jeune fille répandent autour d'elles la joie et le bonheur, sont autant de moyens capables, parmi tant d'autres, de diriger la jeune fille vers son rôle futur et de l'attacher plus profondément à la vie simple et traditionnelle au sein de la famille campagnarde.

A l'enseignement positif et pratique de nature à faire aimer la vie des champs, il faut ajouter les moyens préventifs qui détournent l'enfant du désir de quitter la campagne. Il s'agit de mettre un frein à cette fièvre d'émigration, et dans ce but, le mieux est de faire toucher du doigt, par des récits puisés dans la vie réelle, les misères matérielles et morales qui atteignent infailliblement le jeune homme ou la jeune fille dans le cas où, par simple fantaisie et convoitise d'une vie facile, ils quittent aveuglément le toit paternel, dès le jour de la libération scolaire, pour chercher fortune dans les villes. Le proverbe « Pierre qui roule n'amasse pas mousse » trouve ici sa juste application, et l'intituteur ne doit pas craindre de revenir souvent, de façon occasionnelle dans ses diverses leçons, sur ce fol engouement à extirper parmi notre jeunesse. De plus, par ses relations prudentes et avisées avec les parents, par le prestige de son action d'éducateur, le maître portera, pendant qu'il en est temps, le remède au mal qui menace de se reproduire sans cesse.

Il est, pensons-nous, opportun de constater que la mentalité enfantine n'est pas la seule qu'il faut former et diriger, mais que les grands coupables, en cela, sont souvent les parents eux-mêmes qui contribuent à l'exode des campagnes vers la ville en émigrant avec leurs enfants sans perspective d'avenir, poussés par la seule ambition de trouver, dans les agglomérations urbaines un gagne-pain plus facile, alors que, dans la plupart des cas, ils ne réussissent qu'à augmenter le nombre des désœuvrés et des parasites de la société moderne. Ne serait-ce pas urgent de procéder à une active propagande par la presse et par des brochures populaires très suggestives dans le but de redresser les jugements

erronés et de prévenir les conséquences de tant de faux calculs ?

Si, d'un côté, il est indispensable de faire aimer la campagne par ceux qui l'habitent, il est tout aussi important, d'autre part, de faire goûter l'amour des champs et d'inspirer l'estime de l'activité agricole par ceux qui sont nés en ville. Là encore, tout un champ d'activité est ouvert à l'exploitation scolaire. Les œuvres annexes de l'école, que l'on a créées et développées depuis un certain nombre d'années à l'intention des classes urbaines, méritent, à notre point de vue aussi, toute l'attention des hommes d'école. Les jardins et les pépinières scolaires, l'école de plein air, les promenades d'observation, les colonies de vacances, etc., sont des formes d'activité dont l'organisation bien comprise aura, en particulier, pour effet de faire saisir aux petits citadins le sens de la vie agricole et d'y ramener ceux qui ont fait fausse route en prenant aveuglément le chemin de la ville. Ce n'est pas sans but que Frœbel, le créateur des jardins d'enfants en Allemagne, donne dans son programme une grande place à la fleur et à la plante. Nous sommes heureux de citer à ce propos un passage de la charmante brochure de M. Georges de Montenach intitulée : *La Fleur et la Ville.* L'auteur s'exprime comme suit : « C'est le jardin qui imprégnera l'âme vierge et neuve de l'écolier de goût pour la nature et de respect pour ses admirables dons ; c'est le jardin qui montrera à cet œil naïf et rieur s'ouvrant à la vie, les teintes multiples, parures de la fleur, la fine dentelle des feuilles, la courbe des branches et tant d'autres merveilles encore qu'on nous laisse ignorer si longtemps, pour ne pas dire toujours. A cette jeune main agitée et ignorante, toute frémissante de l'envie de détruire et qui ne saisit les choses que pour les saccager, on donnera peu à peu la douceur et l'adresse. Mais quelle fête de confier à la terre les germes féconds, de voir poindre les premières brindilles vertes, de suivre tous les jours l'évolution de la plante, son accroissement, sa floraison ! Que de liens entre l'école et l'enfant tous ces soins ne noueront-ils pas ! »

Nous ajoutons que ce parallélisme entre l'enseignement à la ville et à la campagne, — ce qui n'empêche nullement par ailleurs l'adaptation au milieu local, — permettra aux hommes de demain de se mieux connaître et de s'estimer davantage. Le citadin comprendra mieux ainsi l'importance du labeur fécond du travailleur de la terre et ce dernier sympathisera volontiers avec l'habitant des villes qui saura le comprendre et l'apprécier.

L'union des forces vives du pays en sera consolidée et la lutte des intérêts et des classes perdra de son âpreté pour le plus grand bien de la collectivité.

IV. Accentuation de la tendance agricole aux cours complémentaires. Innovation introduite à cet effet dans le canton de Fribourg.

Ce que nous pouvons réaliser graduellement à l'école primaire, nous devons le pratiquer, d'une manière encore plus intensive, aux cours complémentaires institués pour les jeunes gens de 15 à 19 ans.

Sans discuter ici de l'opportunité de la réintroduction ou de la suppression définitive des examens fédéraux du recrutement, nous opinons, dans l'un ou l'autre cas, pour une tendance professionnelle nettement accentuée selon les milieux. Si les leçons de la guerre ont imprimé à l'école nouvelle un mouvement bien défini vers l'étude plus approfondie et mieux en rapport avec les exigences de la vie, à plus forte raison cette réforme doit-elle être applicable à l'âge de la vie où le jeune homme prend directement contact avec les réalités et s'achemine vers son avenir définitif. Cette idée générale doit avoir sa réalisation dans les diverses disciplines, ainsi que dans l'éducation morale et patriotique, mais, restant dans le cadre de notre sujet, nous nous plaisons à relater le progrès qui, dans cet ordre d'idées, est en pleine voie de développement dans le canton de Fribourg.

En date du 19 décembre 1919, le Grand Conseil a voté une loi sur l'enseignement agricole, aux termes de laquelle l'Etat organise cet enseignement à tous les degrés et subventionne les institutions qui contribuent à l'instruction professionnelle agricole. La section VI du chapitre II de la loi est consacrée aux écoles primaires ; elle prévoit que les conseils communaux peuvent décider, avec l'autorisation de la Direction de l'Instruction publique, la création d'une section agricole pour les élèves du cours supérieur de l'école primaire ou des cours complémentaires. Cette section donne aux élèves les éléments des sciences nécessaires à la profession de cultivateur et les prépare à l'école régionale agricole. Cette dernière institution,

également prévue par la loi ainsi que l'école ménagère régionale agricole, a pour but d'enseigner aux élèves les éléments de l'agriculture rationnelle et de leur inspirer l'amour de la profession agricole. L'enseignement est complété par des démonstrations pratiques. Pour préparer des maîtres qualifiés à ces divers ordres d'enseignement, le législateur fribourgeois a institué également des cours normaux pour instituteurs qui, à la suite de deux trimestres complets d'études spéciales sous la direction des professeurs de l'Institut agricole, sont mis en possession d'un brevet délivré par l'école normale d'agriculture. L'Etat prend à sa charge le traitement des maîtres chargés de cet enseignement spécial annexe à l'école primaire, en stipulant que leur rétribution sera supérieure d'au moins 300 francs à celle des maîtres ordinaires.

Le premier cours normal d'agriculture pour instituteurs a eu lieu dans le courant du printemps et de l'été 1921 à Pérolles et à Grangeneuve. Les 19 maîtres qui l'ont suivi, âgés pour la plupart de 20 à 30 ans, en ont largement profité et ont acquis, durant ce premier cours de trois mois qui sera suivi d'un second de même durée en 1922, une somme vraiment surprenante de connaissances. Il est, du reste, facile à comprendre que des instituteurs ayant déjà acquis de l'expérience par quelques années d'enseignement, profitent mieux que des jeunes gens, si intelligents qu'ils soient, de cours ayant une portée nettement pratique. Ces maîtres, à leur tour, répandront les connaissances qu'ils possèdent dans le milieu où ils seront appelés à professer, soit au cours supérieur de l'école primaire, soit au cours complémentaire, soit enfin à l'école régionale agricole. (classe primaire supérieure). Le programme des cours normaux, très bien conçu, comprend, pour la 1re année, l'étude du sol, de la chimie agricole, des engrais, de la botanique agricole, de l'anatomie et de la physiologie des animaux domestiques, de l'élevage, de l'économie rurale, des associations agricoles, de la comptabilité, de la législation et des constructions rurales, de l'industrie laitière et de l'économie alpestre, des machines agricoles, de l'arboriculture et de l'apiculture. En 2me année, le programme complète le premier et ajoute l'hygiène et l'alimentation du bétail, l'économie rurale, l'arpentage et l'amélioration du sol (drainage, irrigation, etc.) et les cultures, avec pratique agricole deux jours par semaine.

L'école fribourgeoise et les amis de l'agriculture fondent de grands espoirs sur cette innovation qui sera vraisemblablement le moyen le plus efficace de réagir contre l'émigration du village vers la ville, tout en faisant progresser et aimer l'agriculture en en rendant la pratique plus rationnelle et plus féconde.

* * *

En terminant notre exposé, nous souhaitons que la refonte nécessaire des programmes de l'enseignement populaire obligatoire ait pour effet d'alléger les matières comme quantité et de les faire approfondir comme qualité, que l'interprétation des programmes soit mieux adaptée aux divers milieux, que l'enseignement soit rendu vivant et attrayant et mis au niveau de l'esprit et de l'âge de l'enfant, que l'organisation scolaire soit basée davantage sur la persuasion que sur la contrainte, que l'instruction prépare mieux l'enfant à son activité future et à sa vocation.

L'enseignement à la campagne doit être orienté de manière à faire aimer la vie des champs dès l'entrée en classe et à provoquer une vive répulsion contre l'émigration de la jeunesse du village vers la ville. Aux cours complémentaires et dans les classes primaires supérieures, la tendance agricole sera plus nettement accentuée, et pour cela, il importe que l'école ait à sa disposition des maîtres expérimentés et spécialement préparés à l'enseignement agricole proprement dit.

Fribourg, juillet 1921.

F. Barbey,
Chef de service.

Hygiène scolaire.

Les infirmières scolaires[1].

I. A NEW-YORK

Au temps du bon La Fontaine, si l'on en croit une de ses fables des plus connues, l'Amérique passait pour envoyer à l'Europe ges produits plus ou moins extraordinaires. Depuis la terrible luerre, chacun est en tout cas dans l'obligation de reconnaître que le Vieux Continent doit au Nouveau Monde une fière chandelle. Non pas que tout soit à imiter chez les représentants de la grande Union américaine, portés à nous considérer comme fort en retard sur bien des points. Il y a lieu d'admettre que dans les domaines de l'Hygiène et de l'Education, bien avant 1917, nous avons pu profiter très largement de ce que les grandes agglomérations américaines avaient organisé et mis en pratique.

Depuis 1874 déjà, les Etats-Unis possèdent des School Nurses, autrement dit des infirmières scolaires.

L'inspection médicale proprement dite des écoles ne fut cependant créée à New-York qu'en 1897. A cette époque, 150

[1] Sources utilisées :
1. Dr L. Dufestel. L'inspection médicale des écoles de New-York. *Médecine scolaire*, décembre 1912.
2. Hygiène scolaire, n° 43, IIe série, n° 16.
M'ont en outre fourni des renseignements précieux, ce dont je les remercie vivement :
1. Bureau municipal d'Hygiène de la ville de Lyon.
2. M. le Dr F. Rilliet, médecin-chef des écoles de la ville de Genève.
3. M. le Dr Ischer, secrétaire-général de la Croix-Rouge suisse.
4. M. Hämmerli, greffier municipal de la ville de Lausanne.
5 M. E. Vauthey, directeur des écoles de la ville de Vevey.

médecins inspecteurs, recevant 30 dollars par mois chacun, devaient visiter les écoles, le matin avant 10 heures, et examiner les enfants suspects de maladies contagieuses qui leur étaient présentés par les maîtres. L'élève reconnu atteint, ou même simplement comme suspect, était éliminé immédiatement, et il ne devait rentrer à l'école qu'après disparition de tout danger.

Cette organisation dura jusqu'en 1902, et fut alors complètement modifiée.

Le nombre des médecins fut restreint et leurs honoraires portés à 100 dollars par mois.

Le service des nurses scolaires prit alors un caractère nettement officiel ; il fut encore réorganisé en 1905.

En 1913, il y avait 97 médecins et 191 nurses, chargés du service de l'inspection médicale des écoles, sous le contrôle immédiat des inspecteurs et des inspectrices de chaque quartier.

Chaque médecin avait un groupe d'écoles représentant environ 9000 enfants, et chaque nurse approximativement 4000.

Le médecin était tenu de consacrer trois heures, le matin, de 9 heures à midi, au service scolaire.

Toute école de la ville était visitée chaque jour par une nurse, à l'exception des écoles peu peuplées de quartiers éloignés qui étaient visitées à des intervalles plus ou moins fréquents.

La dépense par élève examiné a passé de 16 cents (0 fr. 80), en 1903, à 44 cents (2 fr. 25), en 1913. Et l'Administration municipale déclarait que cette dépense était minime en comparaison des services rendus.

Le règlement fixant les différentes attributions de l'inspecteur médical était le suivant :

a) Inspections répétées et systématiques de tous les enfants en vue du dépistage des maladies contagieuses ;

b) Exclusion de l'école de tout enfant atteint, ou soupçonné de maladies contagieuses ;

c) Surveillance du malade, isolement et contrôle de la désinfection de l'appartement qu'il habite, après guérison ;

d) Contrôle et traitement obligatoire des maladies contagieuses, des yeux et de la peau, dans le but de diminuer le nombre des enfants éloignés de l'école ;

e) Connaissance des cas de maladies contagieuses transmis de l'école à la maison ;

f) Examen physique complet de chaque enfant, avec notation de toutes les défectuosités physiques non traitées ;

g) Education des parents sur la nécessité de faire traiter médicalement toute défectuosité physique ;

h) Faciliter le traitement des maladies contagieuses des yeux et de la peau et des défectuosités physiques constatées chez les enfants des écoles.

C'est la nurse qui, d'après le même règlement, doit procéder chaque matin à la visite des enfants. Il peut paraître un peu surprenant que le dépistage des maladies contagieuses leur soit confié, mais il faut se dire qu'elles ont reçu une instruction médicale suffisamment étendue. Leurs études dans les hôpitaux durent trois années, au bout desquelles elles subissent des examens théoriques et pratiques très sérieux. Et d'ailleurs les médecins américains ont l'habitude d'employer continuellement les nurses dans leur clientèle ; ils considèrent leurs services comme indispensables.

Voici les instructions les concernant, au point de vue exclusivement scolaire :

a) La nurse visite chaque école dont elle a la surveillance, le matin avant 10 heures, à moins d'une autorisation spéciale. Elle inspecte, dans une salle particulière, les enfants signalés par le maître comme suspects de maladies contagieuses.

b) Les enfants présentant des symptômes de maladies aiguës pouvant être contagieuses, comme la rougeole, la varicelle, la diphtérie, la scarlatine, la coqueluche ou les oreillons, sont adressés au directeur avec circulaire aux parents.

Cet imprimé indique à ceux-ci que leur enfant présentant des signes de maladie contagieuse ne sera de nouveau admis à l'école qu'avec un certificat du département de la santé.

Le directeur renvoie immédiatement l'élève chez lui.

La nurse fait des prélèvements de mucosités pour culture dans tous les cas de maladies de la gorge. Les liquides prélevés sont envoyés par la nurse, avec la date, à la station bactériologique la plus voisine.

Le lendemain, un rapport sur les résultats de la culture est envoyé à la nurse. Si on n'a pas trouvé de bacille de Klebs-Loeffler, la nurse fait savoir à l'enfant qu'il peut rentrer à l'école. Si la culture est positive, le cas passe sous le contrôle de la division des maladies contagieuses, qui prescrit l'isolement et en surveille l'exécution.

Le nom et l'adresse de chaque enfant exclu par la nurse sont

donnés téléphoniquement par elle à l'office du quartier de la division, avec un exposé de la nature probable de la maladie.

Le renseignement est immédiatement transmis à l'inspecteur médical de la division qui visite le suspect à son domicile et fait le diagnostic.

Si l'enfant n'est pas atteint de maladie contagieuse, on lui donne un certificat pour rentrer à l'école ; dans le cas contraire, le malade est isolé ; une affiche révélant le caractère de la maladie est placée à la porte de l'appartement et le cas est signalé à la division des maladies contagieuses qui en assure l'inspection et le contrôle.

c) Les enfants atteints de maladies contagieuses des yeux ou de la peau doivent remettre à leurs parents une notice qui leur est donnée. Celle-ci les informe que si la maladie n'est pas soignée immédiatement, l'enfant sera exclu de l'école. La notice doit être remise au médecin traitant par les parents.

Les enfants ainsi signalés sont amenés à l'inspection de la nurse le jour suivant. Si le traitement est commencé, ils peuvent rester en classe, mais si la nurse reconnaît qu'aucun traitement n'a été fait, voici comment elle doit procéder :

A. Elle exclut :

a) Les maladies contagieuses des yeux avec symptômes d'inflammation aiguë ou de suppuration ;

b) Les maladies contagieuses de la peau avec lésions étendues ;

c) La phtiriase avec poux vivants.

B. Elle autorise à rester à l'école pendant le traitement fait par le médecin privé, ou par la nurse scolaire :

a) Les cas de conjonctivite aiguë ;

b) La phtiriase sans poux vivants ;

c) Les maladies des yeux, y compris l'impétigo du cuir chevelu, de la face ou du corps, la gale, le favus et le molluscum contagiosum ;

d) Le trachome.

Pour chacune de ces maladies une circulaire, indiquant les dangers et le traitement à suivre, est remise aux parents.

Les différentes méthodes d'instruction et de traitement appliquées à l'école sont les suivantes :

a) Les enfants atteints de phtiriase sont réunis en groupes et la nurse leur expose les dangers de cette affection ainsi que les moyens de la guérir. Ils doivent remettre à leurs parents la circulaire indiquant les procédés de destruction des poux.

Ces enfants sont présentés à la nurse une fois par semaine afin qu'elle puisse juger de la marche du traitement.

Si celui-ci est négligé, la nurse se rend au domicile des parents

et leur indique ce qu'il faut faire. Si après cette visite l'enfant n'est pas traité, il est renvoyé de l'école.

b) Le trachome n'est jamais traité par la nurse. La circulaire remise aux malades expose les dangers auxquels sont exposés les enfants non traités et donne l'adresse des dispensaires où, à défaut de médecin privé, on peut s'adresser.

Quand les parents sont trop pauvres pour avoir un médecin particulier, l'enfant est renvoyé d'office à une clinique ophtalmologique dépendant du département de la santé.

Si le traitement est négligé, la nurse se rend au domicile des parents afin d'obtenir un résultat.

* * *

Les nurses américaines sont autorisées à user des traitements suivants pour les maladies des yeux et de la peau :

1. *Favus.* — Cas moyen. — Lotion avec teinture de savon vert ; on recouvre ensuite avec du collodion élastique.

Cas grave. — Lotion avec teinture de savon vert, puis badigeonnage de teinture d'iode. La lésion est ensuite recouverte de collodion.

2. *Impétigo de la tête, de la face et du corps.* — Lotion avec teinture de savon vert, puis badigeonnage de collodion.

3. *Gale.* — Lotion avec teinture de savon vert, puis application de pommade soufrée.

4. *Molluscum contagiosum.* — Ne sont traités qu'avec le consentement des enfants.

5. *Conjonctivite.* — Irrigation d'eau boriquée.

6. *Phtiriase.* — Les cheveux sont enduits d'un mélange en parties égales d'huile de kérosène et d'huile douce et, le lendemain, ils sont lavés avec une solution de carbonate de potasse puis à l'eau et au savon.

* * *

Au commencement de chaque semestre le médecin procède à une inspection des enfants de toutes les écoles dont il a la charge.

C'est la nurse qui fait l'inspection ordinaire journalière. Pour cette visite, le médecin ou la nurse se place le dos à une fenêtre de façon à ce que les enfants soient en pleine lumière. L'état des paupières, de la gorge, de la peau et des cheveux de chaque élève est ainsi observé. L'inspecteur ou la nurse ne doit

pas toucher l'enfant. Celui-ci est instruit qu'il doit écarter les paupières, ouvrir la bouche, montrer les mains, et pour les filles, soulever les cheveux de derrière la tête. Des abaisse-langue de bois sont fournis par le département. On les utilise quand cela est nécessaire. Le même ne sert jamais qu'à un seul élève.

Un contrôle très exact de tous les cas de maladies dépistées, contagieuses ou non, de malformations physiques, est effectué.

Dans les cas urgents et en l'absence du médecin inspecteur, la nurse donne ses soins et en informe les parents.

* * *

Le diagnostic et le traitement des défectuosités physiques des enfants se font aussi avec beaucoup de vigilance.

Le rapport résultant de l'examen physique de chaque écolier est établi sur fiche spéciale. Si l'enfant présente des anomalies, un duplicata de cette pièce est remis à la nurse. Celle-ci y inscrit la nature et les résultats du traitement.

Les parents peuvent être convoqués pour recevoir les directions nécessaires. Si dans les trois jours ils ne se présentent pas, la nurse se rend à leur domicile pour s'efforcer de les convaincre. Les visites se renouvellent en cas de refus de traitement.

Si les parents, trop pauvres, ou manquant du temps nécessaire, ne peuvent s'adresser à un médecin, ils signent une autorisation, et la remettent à la nurse qui conduit l'enfant à un dispensaire.

Il est particulièrement recommandé au médecin et à la nurse d'apporter aux directeurs d'écoles, aux maîtres, leur collaboration la plus efficace afin d'améliorer l'état physique des enfants peu robustes, et aussi d'obtenir de chacun le meilleur rendement au point de vue scolaire.

Les maîtres ou la nurse ont des formules spéciales pour signaler au médecin tout enfant accusant une perte de poids, de la lassitude, de la fièvre ou de la toux.

Si l'examen des crachats révèle la présence de bacilles, l'enfant est exclu de l'école et soumis au contrôle de la division des maladies contagieuses. Il est alors visité par une nurse de ce service et placé si possible dans un sanatorium.

D'une manière générale, la nurse doit user de tous les moyens pour que l'écolier soit éloigné de l'école le moins longtemps

possible. Elle doit agir sur les parents pour que le malade soit soigné, ou en cas de refus ou d'indigence pour lui donner elle-même les soins appropriés, selon les instructions qu'elle a reçues.

Les malingres et les chétifs, ainsi que ceux atteints de déviation du squelette, sont l'objet de soins particuliers.

Cette organisation montre une volonté supérieure bien réelle, comme on l'a dit, de faire que le jeune Américain devienne un citoyen capable de gagner sa vie. Tous les moyens sont mis en œuvre pour le préserver d'abord, pour le guérir s'il est malade. On veut qu'il devienne vraiment un capital social.

Les débuts de l'activité des « School Nurses » de la grande métropole de l'Union américaine ne furent pas des plus faciles ; il fallut les faire accompagner dans les familles par des agents de la force publique. Maintenant leur autorité est solidement établie et acceptée partout.

II. EN ANGLETERRE

A partir de l'introduction de l'enseignement obligatoire et de l'école primaire d'Etat, dans les années 1870 à 1876, la question de l'« Assistance scolaire » fut une préoccupation importante. Ce fut d'abord l'initiative privée qui s'intéressa seule aux élèves pauvres. Mais le rôle des autorités commença à s'affirmer à la suite des enquêtes de 1902 et de 1905. L'opinion publique elle-même intervint dans la question de l'inspection médicale des écoles ; on reconnut la nécessité de prendre des mesures pour empêcher la dégénérescence de la race ; la loi de 1906 a consacré de façon très nette le principe d'une assistance officielle aux écoliers. En 1909, des comités spéciaux furent organisés. Tous ces comités se rattachent à un comité central d'assistance scolaire dépendant, lui-même, du *London Country Council*.

A Londres même, il existe un millier de ces comités et leur nombre s'accroît en province.

Au point de vue purement scolaire, leur fonction consiste à surveiller de près, à l'école et jusque dans la famille, la propreté et la santé des écoliers. Leurs membres — qui sont surtout des dames — visitent constamment les familles des écoliers pauvres, les guident, les aident dans les soins matériels à donner aux enfants, veillent à l'observation des traitements

médicaux qui ont pu être prescrits pour ceux-ci par les médecins scolaires, désignent les enfants qui doivent être nourris dans les cantines scolaires, assurent la distribution des vêtements, des chaussures, à ceux qui en ont besoin. Ils veillent à ce que toutes les familles qui le peuvent remboursent, en tout ou en partie, la valeur des objets remis à leurs enfants, de l'alimentation qui leur est assurée à la cantine.

On tient à empêcher que ces institutions d'assistance scolaire aboutissent à décharger les familles de leurs devoirs essentiels et à accroître le paupérisme.

Les enfants délicats ou atteints sont l'objet d'une surveillance constante. A Londres, une centaine de médecins, qui reçoivent un traitement fixe et une prime par élève soigné, doivent se consacrer exclusivement à cette fonction ; ils ont sous leurs ordres un personnel de nurses, et l'autorité supporte les frais du traitement médical, sauf à les faire rembourser par les parents, si c'est possible. La plupart des districts de Londres ont leur centre de traitement, soit clinique scolaire ; il y a en outre, pour le traitement médical des enfants, 11 hôpitaux, les uns spéciaux, les autres généraux.

Maintenant toutes les villes d'Angleterre ont leurs infirmières scolaires.

Déjà en 1907, au IIme Congrès international d'hygiène scolaire, plusieurs médecins ont parlé de la collaboration des *School Nurses* et se sont montrés absolument favorables à cette institution.

III. EN FRANCE

Depuis assez longtemps on a compris la nécessité de ce rouage dans l'hygiène des écoles.

Au Havre, il y a plusieurs années que deux infirmières, dites « dames de propreté » sont attachées au Bureau d'hygiène ; elles s'occupent du nettoyage des écoliers, de la lutte contre les poux et contre la gale.

A Bordeaux, en 1912, l'initiative privée a fait un essai très satisfaisant, mais qui fut malheureusement de trop courte durée.

Lors de son 33me Congrès général, à Aix-les-Bains, en 1913, la Ligue de l'enseignement a adopté le vœu suivant :

« Que les municipalités attachent à leurs écoles une infir-

mière scolaire, ancienne élève des écoles d'infirmières, qui soit chargée de surveiller la propreté et la santé des écoliers, sous la surveillance du médecin inspecteur. »

L'année suivante, Mme Meynadier, vice-présidente des infirmières visiteuses de France, et que les fatigues de la guerre ont tuée, devait présenter, au Congrès de Nantes, un rapport se terminant par la résolution que voici :

« Que des infirmières scolaires soient attachées aux groupes d'écoles importants, étant bien entendu qu'elles travailleront sous la direction des médecins et d'accord avec le corps enseignant. »

En 1915, le ministre de l'Instruction publique, M. Painlevé, se montra favorable à l'institution des infirmières scolaires. Une école, dépendant du dispensaire antituberculeux Léon Bourgeois, a organisé un enseignement pour les infirmières scolaires.

En pleine guerre, une directrice d'école du XIIIme arrondissement de Paris, Mlle Chauveau, et le médecin inspecteur de cette école, Dr Sicard, ont fondé une société des « Amis de l'Ecole », comprenant six sections. Une de ces sections constitue le service social et sanitaire ; avec l'aide d'une infirmière visiteuse, il a assuré la surveillance hygiénique et sanitaire de 450 jeunes filles.

Il n'est pas nécessaire de chercher longtemps pour arriver à devoir déclarer que le médecin scolaire, même s'il vient une fois par semaine à l'école, ou s'il procède à des visites hebdomadaires des écoliers qui lui sont envoyés par le personnel enseignant, est dans l'impossibilité absolue de suivre les cas dont il a connaissance, de s'assurer que les prescriptions ordonnées par lui sont vraiment suivies.

Il en résulte des retards dans les traitements, des inconvénients multiples au point de vue sanitaire et pour la bonne marche des écoles.

Une personne appelée à s'occuper exclusivement de l'hygiène et de la lutte contre les maladies des enfants en âge de fréquenter les écoles est de toute nécessité : c'est l'*infirmière scolaire.*

Mais quel sera vraiment son rôle ?

M. le Dr Guinon, médecin de l'Hôpital Bretonneau, à Paris, membre de l'Association des infirmières visiteuses de France, etc., s'est chargé de répondre à cette question, dans un rapport

présenté il y a trois ans à la Ligue française de l'Hygiène scolaire.

« Il est bien entendu, dit-il, que l'infirmière scolaire est absolument subordonnée au médecin scolaire. Or, parmi les médecins de toute catégorie, la conception du travail à réaliser, de la besogne à accomplir varie, alors que le matériel humain est le même ; c'est ainsi que dans un même service d'hôpital, on voit un médecin dire qu'il n'y a rien à faire, — et un autre trouver matière à travailler beaucoup chaque jour.

» Supposons donc un médecin actif, hygiéniste ardent, soucieux de perfectionner son école. Il a confiance dans son infirmière ; celle-ci est une femme bien élevée, sachant bien son métier, se tenant à sa place, persuadée qu'elle ne doit pas faire de médecine et qu'elle doit éviter les initiatives dangereuses.

» Il l'utilisera pour les mensurations et pesées périodiques, pour la tenue du carnet scolaire (notes médico-pédagogiques) ; elle pourra même l'aider dans la détermination de l'acuité visuelle ou auditive, dans les vaccinations.

» Quand viendra l'épidémie, habituée par un stage dans les hôpitaux d'enfants à rechercher les premiers stigmates des fièvres éruptives, elle saura aider le médecin à scruter la gorge, les muqueuses, oculaire ou buccale.

» Mais cela, *c'est l'exception.*

» *Sa tâche de tous les jours*, plus modeste, portera sur la propreté des enfants ; actuellement ce sont les maîtres qui font cette police ; mais si l'infirmière est chargée de surveiller les bains-douches, elle jugera mieux que personne de la propreté du corps et des pieds ; elle surveillera les dents ; elle recommandera l'usage de la brosse à dents, et pourra peut-être en distribuer, si elle y est aidée par une société ou un groupement, comme en Angleterre, ou à Paris dans le XIIIe arrondissement.

» Elle donnera la plus grande attention à la tenue des cheveux ; elle fera la guerre aux poux ; connaissant les meilleurs procédés, elle réussira, là où d'autres échoueraient ; cette lutte contre les parasites tient une place considérable dans tous les pays ; *elle est sévèrement réglementée dans certaines villes anglaises.*

» Le traitement des affections de la peau tient aussi une large place.

» Après avoir pris les conseils du médecin de la clinique ou de l'hôpital voisin, l'infirmière traite dès le début l'impétigo, l'ecthyma ; elle nettoie, applique un topique antiseptique ; enfin, par un pansement bien fixé, elle permet à l'enfant de fréquenter l'école, sans le moindre danger pour ses camarades ;

mêmes soins quotidiens pour les yeux, les oreilles, les petits abcès, tournioles, brûlures, tous maux qu'elle pansera *entre les heures de classe*, alors que les services de pansements des hôpitaux sont fermés.

» Si elle a besoin de conseils, c'est elle qui conduit l'enfant ou les enfants, par groupes, aux consultations spéciales, épargnant ainsi aux mères des pertes de temps coûteuses. Mieux que cela, en infirmière avisée, elle a recueilli dans la famille, et noté sur une fiche, les antécédents utiles au médecin du dispensaire ou de l'hôpital. Et inversement, elle prend en note tous les conseils donnés par celui-ci et qui seront utiles à la mère de famille.

» Mais son rôle s'étend plus loin, et dans cette partie de sa tâche personne ne peut la suppléer.

» Il s'agit de la *lutte antituberculeuse*. Actuellement les maîtres, dont l'esprit est éveillé dans cette direction, signalent au médecin inspecteur les enfants dont la pâleur, l'amaigrissement ou la toux attirent leur attention. Une lettre recommande aux parents de faire soigner l'enfant ; dans quelques écoles, on donne, à ceux que désigne le médecin, de l'huile de foie de morue ; mais les soins, les précautions, l'hygiène à domicile, toutes ces conditions si importantes, échappent absolument à la surveillance du médecin scolaire et des maîtres ; et cela rend inefficace leur sollicitude.

» C'est que la tuberculose est une maladie sociale que l'on ne peut combattre que par l'assistance sociale, et dans l'espèce, par l'assistance familiale.

» Par exemple, à quoi sert de donner à un enfant amaigri et pâli de l'huile de foie de morue, même en ajoutant des conseils d'hygiène pour la mère, si cet enfant partage le lit d'une sœur ou d'un frère tuberculeux qui tousse, crache et transpire ; s'il couche dans une soupente ou une alcôve obscure ?

» A quoi bon conseiller l'envoi à la campagne, si la famille n'a aucun moyen de le faire, si la saison des colonies scolaires est passée, et si l'hôpital a ses registres d'inscription fermés ?

» Mais l'infirmière scolaire — et cela est capital — ne limite pas son action à l'école. Elle est *infirmière visiteuse*, avec toutes les qualités de cette profession trop rare et trop peu connue ; elle a des notions d'hygiène ; elle connaît les procédés de prophylaxie applicables à la tuberculose ; elle connaît les ressources multiples et variées de l'Assistance publique et privée ; elle ira donc dans la famille de l'écolier menacé, verra le médecin, s'il y en a un, et s'il n'y en a pas, comme c'est trop souvent le cas, en conduira un ; elle examinera le logement, le couchage, recherchera l'origine de la contagion, étudiera les qualités de ménagère de la mère, l'alimentation des enfants.

» *Monitrice d'hygiène et bonne conseillère,* elle remédiera, dans la mesure de ses moyens, aux défectuosités, aux erreurs qu'elle rencontrera, et aux dangers de contagion : elle cherchera à placer le malade contagieux s'il est alité, ou les enfants menacés, dans un préventorium ou une colonie sanitaire, suivant les indications du médecin de famille ou du médecin d'hôpital.

» Si elle ne peut réaliser tout cela elle-même, elle s'aidera d'autres infirmières visiteuses, avec lesquelles elle est, par définition, en contact permanent.

» *Elle est donc le trait d'union entre l'école, la famille et le médecin,* pour tout ce qui concerne l'hygiène et la santé. C'est elle qui renseigne maîtres et médecins sur les causes d'absence de l'enfant ; elle découvre ainsi des fraudes trop fréquentes que couvrent des certificats de complaisance par les médecins qu'on a trompés, par exemple en leur cachant que l'enfant a eu une éruption (scarlatine). Dans nombre de cas elle sera ainsi réellement l'*œil du médecin.*

» Et cela, ajoute en terminant l'éminent praticien, n'est pas une vue de l'esprit seulement ; cela fonctionne dans nombre de villes de l'étranger, sans difficultés, sans heurts, à la satisfaction générale des familles, du corps enseignant et du corps médical. »

La ville de Lyon a créé un service d'infirmières scolaires dont nous donnons ci-après le Règlement, à titre de document très précis et pouvant fournir de fort utiles indications.

L'infirmière scolaire a pour attributions : de veiller sur la propreté et l'entretien des locaux scolaires — sur l'état sanitaire de l'école en général et des élèves en particulier.

Elle est subordonnée, dans l'exercice de ses fonctions, au Médecin Inspecteur des écoles de sa circonscription et, pour les questions d'ordre administratif et pédagogique, au Directeur ou à la Directrice de l'Ecole.

Elle reçoit du Médecin inspecteur toutes instructions utiles concernant l'application des règles générales d'hygiène ou des mesures exceptionnelles de prophylaxie jugées nécessaires.

Elle est tenue d'assister aux causeries d'hygiène scolaire faites par MM. les Médecins Inspecteurs d'écoles, soit dans leur circonscription, soit en conférence publique. Elle doit s'attacher à mériter la confiance des familles par sa dignité, sa compétence et son dévouement.

L'infirmière scolaire doit se conformer, pour l'exécution du service, aux instructions de MM. les Directeurs et Mmes les Directrices d'écoles.

Au cas de difficultés, la question pourra être portée devant un Conseil d'arbitrage, composé de MM. les Inspecteurs primaires et de M. le Directeur du Bureau d'hygiène.

L'action de l'infirmière ne doit jamais constituer une cause inutile de gêne pour l'enseignement.

Les infirmières scolaires portent, en ville, la cape et le collet, à l'école, le sarrau fourni par l'Administration municipale.

Lorsque l'infirmière scolaire s'absente, elle est tenue d'indiquer, dans sa demande de congé, et de faire connaître à la Direction de l'Ecole quelle est la personne chargée de son remplacement.

Entretien et surveillance des locaux.

L'infirmière est chargée du service de porte et de la garde des locaux. Elle veille à ne laisser pénétrer dans l'école aucune personne non qualifiée.

Elle assure en outre, avec le concours d'un personnel recruté par ses soins et agréé par le 4e Bureau, l'ouverture et la fermeture des bâtiments, le balayage et le nettoyage des locaux scolaires, des vestibules, escaliers et préaux, l'aération des classes, l'entretien hygiénique des cours et des water-closets, l'éclairage et l'extinction du gaz ou de l'électricité et, en hiver, le fonctionnement régulier du chauffage ainsi que la fermeture des canalisations d'eau en période de gel.

Elle fait également procéder, deux fois par an, à l'époque des congés de Pâques et des grandes vacances, à un nettoyage général et au besoin à la désinfection des bâtiments.

Le balayage et le nettoyage à sec sont formellement interdits.

L'infirmière est responsable devant le Directeur de l'Ecole de la bonne exécution des travaux ci-dessus.

L'infirmière scolaire rend compte de tous ses travaux ainsi que des incidents divers concernant son service dans un rapport hebdomadaire remis à la Direction de l'Ecole le mercredi soir. Ces rapports sont adressés au Directeur du Bureau d'Hygiène par les soins du Directeur, ou la Directrice de l'école, qui y mentionne toutes observations utiles. Il est communiqué à M. le Maire et, pour la partie qui les concerne, aux services compétents (architecture, magasin municipal, etc.)

Service sanitaire et soins aux enfants.

L'infirmière donne les premiers soins d'urgence aux élèves victimes d'un accident ou atteints de malaises passagers.

Elle veille à la propreté individuelle de chacun. Elle concourt à l'organisation et au bon fonctionnement du service des bains-douches.

Chaque matin, 5 minutes avant la rentrée des classes, ou à tout autre moment jugé opportun, et d'accord avec M. le Directeur de l'Ecole, elle procède à une visite collective des enfants rangés dans la cour ou le préau. Elle conduit au lavabo les enfants dont la toilette a besoin d'être accidentellement complétée. Elle renvoie à leurs parents, après autorisation du Directeur, ceux dont la malpropreté est habituelle. En cas de besoin, elle fait remettre aux parents un imprimé concernant la destruction des poux.

C'est seulement à défaut de la famille qu'elle procède elle-même au nettoyage et à l'épouillage de ces enfants.

En cas d'épidémie, elle prévient immédiatement M. le Directeur du Bureau d'Hygiène et le médecin inspecteur de sa circonscription ; elle veille à la stricte observation de leurs instructions.

S'il s'agit d'un cas isolé de maladie contagieuse, elle prévient également le Bureau d'Hygiène ; elle recherche si le malade a des frères ou sœurs fréquentant une école quelconque. Elle applique les premières mesures d'isolement et de désinfection ; elle veille à l'observation des mesures indiquées dans le Règlement de l'inspection médicale des écoles concernant l'éviction du malade, de ses frères ou sœurs ou des voisins, porteurs de germes.

Visites à domicile.

En cas d'absence non justifiée d'un enfant, ou sur la demande de M. le Directeur de l'Ecole, l'infirmière se rend dans la famille et s'enquiert des causes de l'absence. S'il s'agit d'un enfant malade, elle peut l'assister par de menus soins et donner quelques conseils de prophylaxie aux parents.

Visites du Dispensaire médico-pédagogique et du Cabinet médical scolaire.

L'infirmière assiste le Médecin Inspecteur de son école ou de sa circonscription aux consultations du cabinet médical scolaire, tous les mercredis. Le jeudi elle accompagne au dispensaire médico-pédagogique les enfants désignés par le médecin pour ces consultations.

Les points sur lesquels les renseignements doivent être fournis dans le rapport hebdomadaire sont les suivants :

a) *Tenue générale.* — Fréquentation des bains-douches : Etablir l'état des enfants malpropres.

b) *Affections légères* :
Signaler les enfants ayant reçu des soins et la nature de l'affection.

c) *Maladies graves* : Enfants atteints, leur température, date et durée d'exclusion. Signaler les frères ou sœurs fréquentant d'autres écoles et les mesures prises à ce sujet.

d) *Proposés pour le dispensaire médico-pédagogique* : Vue, dentition, végétations, maladies nerveuses. Maladies de la peau. Déviations osseuses. Education physique.

e) *Nettoiement des locaux et du matériel* : Signaler les difficultés ou accidents.

f) *Aération, chauffage* : Indiquer les températures journalières.

g) *Visites aux parents* : Motifs des visites, résultats.

IV. EN SUISSE ROMANDE.

Genève.

Les infirmières scolaires existent à Genève depuis 1918. Leur activité est officiellement consacrée par l'article 12 du Règlement du Service médical des écoles, comme suit :

« Les infirmières scolaires sont placées sous la direction du Département de l'Instruction publique et du médecin-chef. Elles doivent visiter régulièrement les classes qui leur sont attribuées pour s'assurer que les enfants signalés par le médecin reçoivent les soins nécessités par leur état. Elles assistent les médecins dans leurs visites et leurs consultations et font au domicile des enfants les enquêtes et les visites demandées par le médecin-chef. Enfin, elles sont chargées du service des douches pour les filles à tous les degrés et pour les garçons des trois premiers degrés. »

M. le Dr Rilliet, médecin-chef des Ecoles du canton de Genève, s'exprime en ces termes, au sujet des infirmières scolaires, à la suite des expériences faites :

« Au point de vue du recrutement, il n'y a pas de règles et il serait bon que la question de la préparation de l'infirmière d'école fût étudiée par une personne compétente. Il me semble qu'il faut exiger une bonne santé physique, des nerfs solides, une préparation d'infirmière ordinaire suffisante, avec spécialisation plus complète quant aux soins à donner à la peau et au cuir chevelu. A côté de cela, l'infirmière scolaire doit avoir une préparation

sociale, connaître les rouages de l'assistance, les œuvres qui s'occupent de la protection de l'enfance, etc. Une bonne éducation, jointe à une certaine culture générale, est préférable, car l'infirmière est appelée à fréquenter des milieux très divers et elle doit imposer sa personnalité. Il faut qu'elle soit zélée, consciencieuse, ponctuelle et qu'elle ait beaucoup de tact. »

Genève possède actuellement quatre infirmières, trois pour la ville et les communes suburbaines, et une pour les communes plus éloignées. Cette dernière est appelée à se rendre parfois dans les communes purement rurales, où l'hygiène est souvent loin d'être bien comprise.

Les infirmières doivent chaque jour sept heures à leurs fonctions, soit de 8 à 12 h., et de 2 à 5 h. l'après-midi. Elles ont droit à un mois de vacances chaque année.

Elles visitent les écoles qui leur sont attribuées par le médecin-chef, au moins une fois tous les quinze jours ; elles indiquent au médecin, à chacune de ses visites, les enfants qui lui paraissent réclamer des soins et qui doivent être suivis ; elles notent les indications données par le médecin en assistant régulièrement à sa visite. Elles surveillent les douches dans les degrés inférieurs de garçons et dans les classes de filles ; enfin elles suivent chaque jour la consultation du médecin-chef au Service central et font le nécessaire pour les petits pansements et les soins de propreté (traitement de parasites, de maladies cutanées, bains de propreté).

Elles se rendent aussi dans les familles pour voir comment les enfants sont traités et donner des conseils d'hygiène aux parents qui en ont besoin.

Les infirmières scolaires genevoises ont à surveiller actuellement chacune 3000 élèves, « ce qui doit être considéré comme un maximum », déclare M. le D[r] Rilliet. « Mais, ajoute-t-il, après un temps forcé d'apprentissage, elles arrivent à connaître les cas, et peuvent agir plus rapidement et plus sûrement. Il est nécessaire que leur travail ne reste pas superficiel, mais qu'il s'exerce à fond et d'une façon tout à fait pratique.

« Les infirmières scolaires sont indispensables dans un service médical bien compris, et depuis qu'elles exercent leur activité à Genève, le Service médical des Ecoles a rendu de beaucoup plus grands services. »

Les infirmières scolaires de la République et canton de Genève

sont nommées par le Conseil d'Etat, et assimilées, au point de vue du traitement, des retraites, etc., aux fonctionnaires de l'Etat. Elles touchent un traitement initial de 4300 francs, auquel viennent s'ajouter des augmentations annuelles de 150 francs pendant 10 ans.

Lausanne.

C'est dans un préavis du 6 mai 1913 que la Municipalité de Lausanne, pénétrée de la nécessité d'une extension importante donnée au Service sanitaire des Ecoles, fit part au Conseil communal de son désir de voir instituer des infirmières scolaires.

M. Ch. Burnier, municipal et directeur des Ecoles, dans le rapport destiné à introduire cette question, disait entre autres, en citant M. E. Jacqmain, échevin de l'Instruction publique de la ville de Bruxelles :

« Depuis l'année dernière, à Bruxelles, nous avons étendu le service des infirmières scolaires à toutes nos écoles primaires, à nos jardins d'enfants et aux crèches, et il nous donne entière satisfaction.

« Le personnel se compose actuellement d'une infirmière surveillante, chargée du contrôle général, et de onze infirmières ordinaires qui sont tenues de se rendre chaque jour dans une ou plusieurs écoles déterminées.

» Jusqu'à présent ce personnel nous a été fourni exclusivement par l'Ecole belge des infirmières laïques diplômées. Cet établissement est responsable des personnes qu'il nous envoie, et nous lui payons directement la rétribution allouée à chaque infirmière. On a voulu éviter de fonctionnariser ce service.

» Les infirmières sont chargées de soigner les petits maux des enfants, de procéder à de petits pansements, de veiller, d'accord avec le personnel enseignant, aux soins de propreté et d'hygiène. Leur rôle est strictement limité à ce service.

» Lorsqu'un enfant a besoin des soins du médecin, l'infirmière le conduit à l'hôpital. »

Et voici quelques témoignages de directeurs ou directrices d'écoles belges fournis à cette occasion :

« ... L'organisation nouvelle, telle qu'elle est interprétée, est excellente ; elle rend de réels services à l'école, et tend à discipliner les mamans vers un plus grand progrès de l'hygiène. »

« ... Les services rendus par l'infirmière sont considérables.

Non seulement elle supplée au manque d'habileté ou de connaissance de certains parents, mais elle remplace aussi les mères appelées au dehors par leur travail et dont les enfants n'auraient pas de soins du tout. De plus, par ses connaissances spéciales, l'infirmière est en état de nous éclairer sur la nature de certaines plaies éminemment contagieuses, dont nous ignorons la gravité. Avant l'arrivée de l'infirmière, les maîtresses de classe soignaient très souvent des affections pour lesquelles nos moyens antiseptiques étaient insuffisants.

» ... Au point de vue pédagogique, notre infirmière nous fait gagner du temps. »

Les médecins-inspecteurs de la ville de Bruxelles ayant institué de véritables traitements des petits malades, les infirmières belges pouvaient être appelées à soigner tout une série d'affections, savoir : plaies, contusions, brûlures, gerçures, engelures, morsures, clous, abcès, anthrax, verrues, maux de gorge, rhumes, enflure des glandes, irritation des yeux, inflammation des oreilles, du nez, des gencives, affections cutanées, propreté du corps en général, de la bouche et du cuir chevelu en particulier, etc.

Mais M. le municipal Burnier ne proposait pas d'aller aussi loin à Lausanne. Et il motivait son point de vue comme suit :

« Nous estimons que notre médecin des écoles n'étant pas un médecin traitant, nos infirmières devront s'abstenir aussi de tout soin médical proprement dit, et se garder de toute ingérence dans un domaine oû la plus grande prudence est de rigueur. Les cas d'urgence, d'une part, où une rapide intervention pourrait être nécessaire, et les simples « bobos », d'autre part, sont, cela va sans dire, réservés ; mais, en thèse générale, nos infirmières ne distribueront aucun remède, ni ne feront aucun pansement à l'école.

» Leur rôle sera d'être les collaboratrices et les indicatrices intelligentes du médecin. Elles observeront attentivement les enfants et porteront spécialement leur attention sur les symptômes extérieurs de la tuberculose, sur les déviations, les signes de débilité, sur la myopie, les débuts de surdité, troubles de digestion, etc. Pour pouvoir remplir cette tâche, elles auront accès, en tout temps, dans toutes les classes où, en se gardant de troubler les leçons en aucune manière, elles examineront les enfants, noteront leurs attitudes, leurs distractions, leur manière d'être. Elles pourront faire part de leurs impressions au personnel enseignant, mais elles n'auront aucun ordre à lui donner, et les rapports

qu'elles auraient à faire devront être adressés directement au médecin ou à la Direction des Ecoles.

» ... Pendant les récréations, ou immédiatement après les leçons, les infirmières interrogeront les enfants chez lesquels elles auront remarqué quelque chose d'anormal et, si elles le jugent opportun, leur remettront une carte de convocation à la consultation du médecin ou du dentiste, seuls compétents pour ordonner un traitement quelconque.

» Les infirmières devront en outre assister à toutes les douches données aux filles, et à celles données aux garçons jusqu'à l'âge de douze ans... Nous avons à peine besoin d'indiquer que par l'examen discret des vêtements des enfants, et surtout par la vue de leur corps nu, les infirmières seront parfaitement documentées sur leurs conditions d'existence et leur apparence physique.

» A tous ces éléments d'information viendront s'ajouter ceux que les infirmières pourront recueillir à domicile, car, ainsi que cela se fait à Bruxelles, elles auront le droit et même le devoir d'aller visiter les familles, et d'attirer l'attention des parents sur tel ou tel point touchant la santé de leurs enfants. Elles seront des *missionnaires d'hygiène*, selon l'expression d'un rapport belge, et l'on ne peut douter qu'en cette qualité, elles ne soient partout bien accueillies. Leur mission sera assez grande, belle et désintéressée pour leur assurer le respect et la reconnaissance de toutes les classes de la population, et particulièrement des moins aisées..»

Le 30 juin 1914, la nouvelle organisation du Service sanitaire des Ecoles de la ville de Lausanne fut sanctionnée par le Conseil communal, et trois infirmières furent désignées peu après.

* * *

Les autorités scolaires de Vevey se sont, depuis assez longtemps, préoccupées de la création d'un poste d'infirmière scolaire.

Une décision dans ce sens vient d'être prise, et la Commission scolaire espère que sa proposition sera ratifiée par la Municipalité et le Conseil communal, de façon que la titulaire qui sera désignée puisse entrer en fonctions déjà pour l'hiver 1921-1922.

Les conditions et obligations de ce poste seront les suivantes, sauf changements pouvant encore intervenir ensuite de la discussion qui aura lieu dans le sein des autorités précitées :

L'infirmière scolaire devra posséder un diplôme de garde-malade délivré par une école officielle de la Suisse, et se consacrer exclusivement à ses fonctions.

Dans l'exercice de celles-ci, elle est subordonnée au médecin des Ecoles ; pour les questions d'ordre administratif et pédagogique, par contre, au directeur des Ecoles.

Ses attributions et obligations sont :

1° Recevoir du médecin toutes instructions utiles concernant l'application des règles générales d'hygiène et des mesures de prophylaxie jugées nécessaires ;

2° Assister aux causeries pratiques d'hygiène scolaire faites par le médecin au corps enseignant ;

3° Ne jamais constituer par son activité une cause inutile de gêne pour l'enseignement ;

4° En cas d'absence, adresser une demande de congé à la Direction des Ecoles ;

5° Assister le médecin pendant ses consultations ou ses visites ;

6° Etablir les fiches sanitaires (mensuration, pesées, etc.), et les tenir à jour sur les indications du médecin ;

7° D'accord avec le corps enseignant, signaler au service médical les enfants suspects de maladie (tuberculose, maladies contagieuses, parasites, etc.), ainsi que ceux dont l'état de propreté laisse à désirer ;

8° Donner les premiers soins d'urgence aux élèves victimes d'un accident ou atteints d'un malaise passager ;

9° Conduire les enfants aux spécialistes (clinique dentaire, oculistes, etc.), et noter les observations de ceux-ci pour le casier sanitaire ;

10° En cas d'absence prolongée et non motivée d'un enfant, ou sur la demande du directeur, se rendre dans la famille et s'enquérir des causes de l'absence ; en cas de maladie, elle pourra donner quelques conseils aux parents ;

11° En dehors des heures de classe, c'est à elle qu'incombe aussi le soin d'établir la liaison entre la famille et l'école et de faire assurer aux enfants les soins nécessaires à défaut de la famille absente, empêchée ou réfractaire ;

12° En ce qui concerne les visites à domicile ou la propreté individuelle des élèves, elle se met en rapport avec le Service de salubrité de la ville, dont elle dépend pour l'exécution des décisions prises.

L'infirmière scolaire consacrera au Service d'hygiène de la ville deux après-midi par semaine pour les bains des tout petits et des enfants des écoles, plus environ huit à dix heures par semaine aux visites à domicile, placement des enfants et leur surveillance.

Le traitement annuel de l'infirmière scolaire veveysanne sera très probablement de 4300 fr. par an pour toutes choses.

A Montreux, une réorganisation du Service sanitaire des écoles est à l'étude, et l'institution d'une infirmière scolaire prévue.

D'autres localités importantes suivront certainement.

Mais n'allons pas croire que les centres urbains seuls ont besoin de l'aide que l'infirmière scolaire peut apporter à l'école, et de ce trait d'union entre celle-ci et la famille, en ce qui concerne la sauvegarde de la santé des enfants. Dans les campagnes aussi, ces messagères d'hygiène, ces bonnes samaritaines seraient des plus utiles. On sait que les conditions sanitaires, les précautions concernant les maladies contagieuses, les prescriptions à suivre dans les cas d'épidémies infantiles, n'y sont guère mieux observées qu'en ville. Il n'est point exagéré d'affirmer qu'il y a aussi pas mal à faire à cet égard dans les communes rurales.

Des infirmières visitantes régionales seraient aussi tout indiquées, à moins que le nombre des sages-femmes établies permette d'étendre leur activité aux questions d'hygiène en général, en les mettant à même de s'y préparer. On arriverait ainsi très rapidement à une organisation embrassant l'ensemble d'un canton. Mais, à cet égard, il faudra prendre l'avis de MM. les médecins.

Car il y a lieu de tenir compte des objections faites et des remarques que l'on pourra faire encore concernant les infirmières scolaires, ou plutôt infirmières visitantes, si l'on veut donner à cette institution toute sa portée sociale.

Les médecins auront en elles des aides dévouées, entendues, qui ne les remplaceront nullement, mais leur procureront la satisfaction de voir leurs ordonnances et prescriptions prises très à cœur et fidèlement suivies. D'ailleurs, c'est du médecin qu'elles recevront les instructions indispensables : leur intervention se bornera à diriger d'une main sûre le traitement, à en favoriser la réussite dans le temps le plus court, surtout lorsque le médecin estimera que ses visites peuvent être espacées, ou lorsqu'il sera débordé. Cependant, s'il leur arrivait, ce qui se présentera assez fréquemment, de devoir être les collaboratrices de plus d'un médecin, que pourrait-il se produire ? Aucun conflit, selon nous, car dans les infirmeries, les hôpitaux, les policliniques, les infirmières et garde-malades sont appelées à répondre

à l'appel de médecins différents et les malades ne doivent nullement en pâtir.

De la part du personnel enseignant, une certaine réserve pourra se manifester, ou bien l'on aura recours à l'infirmière scolaire pour des riens. Il importe que, de part et d'autre, une saine compréhension des obligations réciproques soit en jeu.

Mais il ne suffit pas de faire ressortir l'importance, la nécessité même d'une institution nouvelle. Encore faut-il lui donner les moyens de s'organiser et de vivre. Or il peut paraître, au premier abord, extraordinaire que l'on doive faire intervenir, dans les familles et dans l'école des personnes spécialement chargées des mesures d'hygiène et de propreté. On sait assez combien cela s'impose dans trop d'intérieurs, ensuite de l'ignorance et du laisser-aller. A l'heure actuelle, les termes de protection, de salut de l'enfance sont prononcés à tout instant. Mais il ne suffit pas de rédiger des articles à cet égard, d'organiser des expositions, il faut encore intervenir là où l'on fait trop la sourde oreille. Et à cet égard, notre législation sur l'hygiène publique doit permettre de prendre des mesures promptes et réelles quant à la salubrité des appartements, afin de pouvoir faire totalement disparaître les nids de désordre et les foyers d'infection. Ce n'est pas pour les adultes que la question est autrement pressante, car de ce côté-là, on peut se borner à persuader sans être certain d'être suivi et d'obtenir une amélioration durable. Mais il faut agir pour les enfants et s'occuper des soins du corps, de l'alimentation, de la couche et du logis. A quoi sert-il de créer des colonies de vacances, de s'occuper de cures d'air, de gymnastique rationnelle, si la famille, de son côté, ne travaille pas à accroître le bénéfice que l'enfant doit en retirer ? Et ce sont les mères qu'il faut persuader. Une femme seule, si elle a l'autorité nécessaire, pourra y parvenir peu à peu. Les résistances ne tomberont pas dès le premier jour, mais par une action d'ensemble, l'effet heureux se montrera assez rapidement. On parviendra à créer des habitudes.

Et nous voudrions rapprocher l'action des infirmières scolaires ou visitantes de celle des sœurs visitantes, reconnue nécessaire par l'Eglise dans un nombre déjà important de paroisses. Ces dernières ont pour mission de pénétrer dans les milieux où la sollicitude chrétienne doit intervenir parce que le découragement causé par la maladie ou l'extrême pauvreté s'est installé au logis.

Or, ici encore, les plus à plaindre, victimes innocentes, sont les enfants. Les sœurs visitantes sont donc forcément appelées à s'occuper de la santé des enfants dans la première période de leur existence, celle qui précède l'admission à l'école enfantine ou primaire. Ce qu'elles feront sera tout profit pour plus tard. Les sœurs visitantes sont des diaconesses formées par des établissements comme l'Hospice de Saint-Loup. Mais la préparation des infirmières présente une très grande analogie avec celle des sœurs de charité. Dans leur activité, elles ne doivent nullement s'ignorer, mais au contraire se rencontrer de telle sorte que la tâche puisse en être facilitée et rendue plus fructueuse. Une réelle organisation d'ensemble est de toute nécessité. Oh ! nous savons bien que ce ne sera pas dans l'idée de certains esprits qui tiennent aux petits conciliabules, aux influences fractionnées, à l'éparpillement des forces, aux petites fonctions qui se superposent ou se fuient.

Pour terminer cette étude, nous estimons utile de citer quelques points essentiels des prescriptions de l'Alliance suisse des gardes-malades, concernant les examens qu'on leur fait subir.

Ceux-ci ont lieu à Berne ou à Zurich.

Toute personne désirant passer les examens doit joindre à sa demande :

a) Un *curriculum vitae* écrit personnellement ;

b) Un acte de naissance indiquant que le candidat a accompli sa 23me année ;

c) Des certificats attestant que le candidat a travaillé avec succès pendant trois ans auprès des malades ; de ces trois années, deux au moins doivent avoir été passées dans des services de médecine interne et de chirurgie (avec douze mois consécutifs dans le même établissement hospitalier).

Les examens se font généralement par groupes de deux candidats. Chaque groupe sera interrogé environ 15 minutes sur les branches suivantes :

a) Anatomie et pathologie ;

b) Observation des malades, soins concernant la médecine interne ;

c) Soins aux malades chirurgicaux et service de la salle d'opération ;

d) Soins aux malades atteints d'affections contagieuses, connaissances générales sur la désinfection.

A la suite de cette partie théorique, suivront des exercices pratiques de 25 à 30 minutes, portant sur :

a) Le service auprès des malades alités ;

b) Prendre la température, compter le pouls, etc. ;

c) Maniement et administration de remèdes externes et internes ;

d) Explication et emploi des instruments les plus usuels pour donner les soins aux malades ;

e) Emploi divers de la chaleur sèche ou humide ; frictions et bains ;

f) Emploi des ventouses sèches ou vivantes, de la farine de moutarde ;

g) Faire des pansements usuels.

Ces prescriptions sont du 29 mai 1920, donc de date très récente.

Le *Manuel de l'infirmière hospitalière*, publié par la Croix-Rouge de France[1], donne une idée de ce que doit connaître une garde-malade qui tient à pouvoir se tirer d'affaire avec autorité dans n'importe quel cas, et à prendre toute mesure utile en attendant le médecin si celui-ci doit être appelé.

La préparation prévue ci-dessus, qu'elle soit sanctionnée par la Croix-Rouge suisse, ou par toute autre institution poursuivant le même but, est celle que l'on peut demander de toute infirmière scolaire ou visitante. Et l'institution doit être organisée de telle façon que la société en bénéficie réellement, et dans la plus grande mesure.

L. HENCHOZ, inspecteur.

[1] Sous les auspices de l'Union des femmes de France.

L'Europe nouvelle
et le principe des nationalités.

La dernière guerre a mis au premier plan la question des nationalités. Celui qui n'en a pas une idée suffisamment précise ne peut saisir que très imparfaitement la structure et l'économie de cette nouvelle Europe qui s'élabore avec tant de difficultés sous nos yeux de spectateurs impatients. Si la connaissance d'un sujet dépendait du nombre des publications, gros traités, brochures, feuilles de propagande, qu'il a fait naître, celui-ci devrait être élucidé depuis longtemps. Malheureusement, beaucoup d'entre elles ne brillent guère par la clarté et la logique. C'est un domaine où l'écrivain, même le plus sérieux d'ordinaire, a beaucoup de peine à garder sa sérénité et à rester impartial. La question a été obscurcie par les tendances impérialistes et nationalistes, dont il est très difficile de la dégager. Or, malgré ses flottements, malgré son caractère très complexe, elle intéresse directement l'enseignement. Le principe des nationalités est une des notions auxquelles se réfèrent constamment les maîtres dans leurs leçons de géographie politique et d'histoire contemporaine. Il importe donc d'y voir clair, surtout à nous Suisses, qui nous trouvons au milieu de l'Europe dans une situation spéciale. C'est ce qui m'engage à en parler ici.

Renan a dit : « Une nationalité est un groupe d'hommes qui veut devenir une nation. » Cette définition est juste, mais elle est trop simple, trop générale. Dans la pratique, le mot nationalité, comme ceux de nation, de race et de peuple, couvre souvent des choses fort différentes. Pour apporter sur ce point la précision nécessaire, il faut appeler l'histoire à son aide et chercher à fixer les éléments qui déterminent une nationalité.

L'antiquité n'a pas connu la notion de nationalité, telle que nous l'entendons aujourd'hui. La nation était, le plus souvent, un groupe d'hommes, soumis à un même gouvernement, mais qui pouvaient être d'origine très diverse. Au cours des siècles, des langues se sont éteintes, d'autres ont pris leur place ; des peuples ont disparu comme tels et se sont fondus dans la masse des envahisseurs de leur pays ou se sont fusionnés avec leurs voisins. Avec la conquête romaine, le bassin méditerranéen devint une unité au point de vue politique, mais il ne fut pas unifié au point de vue ethnique ; il formait ce qu'on appelle un groupe de civilisation, c'est-à-dire un ensemble de peuples unis par le lien politique. Peu à peu, deux langues l'emportèrent sur les autres : le latin dans la Méditerranée occidentale et le grec dans la Méditerranée orientale. Ainsi, les pays entourant la Méditerranée devinrent le domaine de deux nationalités linguistiques, dont les langues, le latin et le grec, recouvraient des origines ethniques différentes.

Avec la chute de l'empire romain commence l'émiettement politique, d'où naîtra peu à peu la distinction en nationalités distinctes.

L'arrivée des Arabes et, plus tard, des Turcs, brisa définitivement l'unité du groupe méditerranéen. Sans ces événements, l'Afrique du Nord — Tunisie, Algérie, Maroc — parlerait aujourd'hui une langue issue du latin, comme le sont l'italien, le français, l'espagnol, et elle serait devenue, après la France, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Roumanie, la sixième puissance latine.

Dans l'Europe occidentale, l'origine de la division en groupes nationaux date du démembrement de l'empire de Charlemagne. C'est après la mort du grand empereur que les trois peuples principaux qui formaient ses Etats, les Français, les Allemands, les Italiens, se séparèrent. Toutefois, le sentiment national prit fort longtemps à se former.

En France, c'est Jeanne d'Arc, semble-t-il, qui a prononcé l'une des premières le mot de «patrie», en ne l'appliquant pas simplement au petit pays natal, mais à une grande collectivité. En 1431, s'adressant au roi de France, elle lui demande « de la mettre à l'œuvre et la patrie, dit-elle, sera bientôt soulagée ».

En Allemagne, la Réforme détermina un courant national. Luther s'adresse « à la noblesse chrétienne de nation allemande »,

et Ulrich de Hutten « crie à la patrie, à la nation allemande, dans sa langue ».

D'après M. Henri Hauser, le mot de «patriote» apparaît pour la première fois, avec son sens actuel, en 1578, dans le titre d'un pamphlet publié en Flandre : « Lettre d'un bon patriot aux bons patriots. »

Les traités de Westphalie, en 1648, — qui forment, avec le traité de Vienne en 1815, et le traité de Versailles en 1919, l'une des trois grandes chartes de la division territoriale de l'Europe — n'ont pas appliqué le principe des nationalités. Les négociateurs du congrès de Westphalie se sont occupés des Etats sans égard pour les peuples. Ils ont partagé l'Europe sur la base des parts équivalentes, théorie suivant laquelle, lorsqu'un territoire nouveau est annexé à un Etat, les autres puissances peuvent demander une compensation sous la forme d'un agrandissement plus ou moins équivalent. La pensée dirigeante de ces diplomates fut de chercher à établir une certaine balance de forces entre les Etats organisés. C'est le système de l'équilibre européen, qu'on a voulu appliquer sans tenir compte des nationalités ou même en les foulant aux pieds, comme le partage de la Pologne en fournit le tragique exemple.

Avec la Révolution française, une évolution se manifeste. Lazare Carnot, dans les instructions diplomatiques qu'il adresse aux agents de la République, pose nettement le principe du respect du droit des peuples. Toutefois, cette doctrine, les hommes de la Révolution, emportés par les événements, la laissèrent souvent à l'état de pure théorie, et Bonaparte, ensuite, lui infligea un démenti éclatant en remplaçant la politique du droit des nations par la politique de conquête.

L'extension de l'empire napoléonien provoqua la réaction. Elle se fit au bénéfice du principe des nationalités, en développant chez les peuples vaincus le sentiment national. En 1808. Fichte lance ses fameux « Discours à la nation allemande », qui eurent un immense retentissement dans toute l'Europe, et où il proclame la toute-puissance de la nationalité, qu'il base essentiellement sur la communauté de langue. C'est à cette époque que l'expression même de « nationalité » s'introduit dans le langage. D'après M. René Johannet, on attribue l'invention de ce vocable à Mme de Staël, qui l'aurait employé la première dans son livre *De l'Allemagne*, en 1810, non pas dans l'acception exacte

que nous lui donnons aujourd'hui, mais plutôt dans un sens péjoratif, pour exprimer un amour-propre national exagéré, un excès de nationalisme. Le mot ne figure dans le dictionnaire de l'Académie française que depuis l'édition de 1835.

Après la chute de Napoléon, les négociateurs réunis au congrès de Vienne, en 1815, pour remanier la carte de l'Europe, se soucièrent peu du principe des nationalités ; ils représentaient des gouvernements et non des nations. Si l'on trouve, dans l'acte final du traité, une déclaration solennelle disant que les Polonais devront recevoir des institutions nationales, on constate, par ailleurs, qu'ils procédèrent comme la diplomatie l'avait fait auparavant. Ils calculèrent les échanges à opérer entre Etats, les agrandissements des uns, les amoindrissements des autres, d'après la richesse des territoires et le nombre de leurs habitants, sans consulter les populations. Le traité de Vienne, comme les traités de Westphalie, repose avant tout sur le système de l'équilibre européen. Il donna, il est vrai, la paix à l'Europe, mais ce fut au prix des libertés populaires. La Sainte-Alliance était au fond une coalition des rois contre les peuples. Le ministre autrichien Metternich, qui en était l'âme, s'en servit pour réprimer les aspirations nationales en Italie, en Espagne, en Allemagne et ailleurs.

Mais le feu couvait sous la cendre. Partout les défenseurs des nationalités sont à l'œuvre, par la parole, par la plume, ou, si ces moyens leur sont interdits, en se groupant en sociétés secrètes. Cette agitation domine toute l'histoire de l'Europe au XIXme siècle. Dans les Balkans, les peuples opprimés se révoltent contre la domination turque. Ailleurs, les soulèvements de l'époque de la Restauration et le grand mouvement de 1848 sont déterminés soit par les revendications démocratiques ou sociales, soit par les aspirations des nationalités qui cherchent à s'affranchir. On trouve dans une circulaire envoyée en 1848 par Lamartine, alors ministre des affaires étrangères, aux représentants de la France, cette déclaration caractéristique : « Nous le disons hautement, si l'heure de la reconstruction de quelques nationalités opprimées, en Europe ou ailleurs, nous paraissait avoir sonné dans les décrets de la Providence, la République française se croirait en droit d'aider elle-même et de protéger ces mouvements de croissance et de nationalité des peuples. »

Les études historiques et littéraires, par le magnifique épa-

nouissement dont elles ont été l'objet au XIXme siècle, ravivaient la flamme de l'indépendance chez des nationalités qui, jusque-là, avaient à peine pris conscience d'elles-mêmes. Plus le sentiment de leur individualité se développait, plus leur état de sujétion leur paraissait insupportable. Dans l'empire turc, l'empire d'Autriche ou l'empire russe, les nationalités diverses cherchaient à se séparer de l'Etat dans lequel elles étaient englobées. Ailleurs, en Allemagne, en Italie, là où une même nation était morcelée en plusieurs Etats, les nationalitaires travaillaient à les réunir en un seul tout. Ainsi le mouvement tendait ici à la sécession, là à la concentration. Mais si les modalités étaient différentes, le but restait le même : c'était la constitution des nationalités en Etats distincts. Toute nationalité sujette constituait un foyer d'agitation qui compromettait la paix générale.

Le traité de Berlin, en 1878, émancipa définitivement la Roumanie et la Serbie, et détacha la Bulgarie de la Turquie en l'érigeant en principauté. Toutefois, en même temps, il renfermait une disposition qui plaçait la Bosnie et l'Herzégovine, peuplées de Serbes, sous l'administration de l'Autriche-Hongrie. C'était la négation du principe des nationalités, qu'il appliquait en faveur d'autres populations.

Il faut attendre jusqu'aux récents événements, jusqu'aux traités qui ont suivi la dernière guerre, pour voir l'aboutissement de cette rude ascension des nationalités vers leur indépendance. Les traités de Versailles, de Saint-Germain et de Neuilly, en 1919, ceux de Trianon et de Sèvres, en 1920, ont modifié la division territoriale d'une immense région de l'Europe, en consacrant la création d'un certain nombre d'Etats, tels que la Tchécoslovaquie, la Pologne, la Yougoslavie, l'Albanie, la Lituanie, la Lettonie, l'Estonie, la Finlande, organisés sur la base des nationalités ; la Roumanie est plus que doublée, soit comme territoire, soit comme population ; la Grèce s'accroît davantage encore, proportionnellement. Par là, l'équilibre européen, tel que l'avaient établi les traités de Westphalie et de Vienne, est entièrement transformé. Mais cette œuvre de reconstruction demandera du temps pour acquérir la stabilité nécessaire, et l'Europe orientale, l'Asie antérieure dont la destinée est si intimement liée à celle de notre continent, sont encore en pleine fermentation.

* * *

Recherchons maintenant comment se forme une nationalité, comment se constitue ce groupe d'hommes qui, d'après la définition de Renan, aspire à devenir une nation. En d'autres termes, essayons de déterminer les éléments d'une nationalité. L'un de ces éléments est-il prépondérant ? Est-ce le territoire, l'unité géographique ? Est-ce la race, la langue, la religion, l'histoire ?

Considérons tout d'abord le *territoire.* Il va de soi qu'une nationalité est liée à un territoire, qui est son soutien nécessaire, où elle vit, qu'elle exploite et dont elle doit s'accommoder. Il constitue son cadre géographique, son milieu de développement, et cela d'autant mieux qu'il est plus nettement circonscrit par des frontières naturelles. L'absence de frontières naturelles a pour conséquence une pénétration plus facile entre les nationalités en contact ; on le constate dans les plaines ouvertes où, fréquemment, les nationalités s'entremêlent, s'enchevêtrent, rendant une délimitation entre elles très difficile à établir. L'histoire de la Pologne, dont les limites ont été flottantes pour ainsi dire, variant sans cesse dans le cours des âges jusqu'au partage du pays entre ses voisins, témoigne du danger qu'il y a pour un Etat de ne pas posséder de bonnes frontières naturelles.

On a été jusqu'à dire qu'il n'existe pas de nationalité sans territoire. Cependant le peuple juif s'est maintenu à travers les siècles, bien qu'il fût privé d'un territoire lui appartenant en propre. Il est vrai que la Palestine constitue pour lui un territoire historique, traditionnel.

Le géographe allemand Ratzel, dans ses considérations sur l'espace (Raum) occupé par les Etats, distingue les Etats de grande étendue des Etats à petit espace. L'avenir, dit-il, est aux grands Etats ; les petits Etats sont destinés à disparaître. C'est une division superficielle, et les conséquences que Ratzel a voulu en tirer sont contredites par les faits. La Suisse, petit Etat, existe depuis plus de six siècles ; durant cette période, elle a vu se former de grands empires et elle les a vus s'écrouler. Les récents événements ont fait surgir toute une floraison d'Etats moyens et petits, qui paraissent doués d'avenir, car ils reposent sur des nationalités vivantes. L'Albanie ne dépasse pas les deux tiers de la Suisse en étendue et sa population est de 750 000 habi-

tants seulement ; la Lettonie n'a que 2 millions d'habitants ; l'Estonie n'atteint pas ce chiffre ; même la Finlande passe après la Suisse pour le nombre des habitants. Dans l'Europe nouvelle, transformée et rajeunie, les petits Etats garderont leur place. Aux époques d'absolutisme, plusieurs d'entre eux ont été le dernier refuge de la liberté, l'asile des proscrits ; plus facilement que les grands Etats parce qu'opérant sur un champ plus limité, ils ont pu tenter d'heureuses expériences politiques et sociales, dont les autres nations ont profité ; mieux encore, ils ont fortement contribué à l'établissement d'un droit international public et de règles juridiques, dans lesquels ils voient une sauvegarde contre les puissants. Par là, leur rôle a été hautement bienfaisant et, comme on l'a dit[1], à certaines époques de l'histoire, leur disparition eût rendu l'Europe inhabitable.

Il y a d'ailleurs des nationalités qu'on pourrait appeler «géographiques» parce que leur formation était inscrite d'avance sur le territoire qu'elles habitent. Elles remplissent une fonction déterminée et le sol les a marquées de son empreinte. La Suisse, qui occupe le faîte de l'Europe centrale, garde les passages des hautes Alpes. La Hollande garde les bouches du Rhin ; la Roumanie, celles du Danube ; le Danemark, les détroits de la Baltique. Leur existence découle du principe géographique. Visiblement, il en est de même pour l'Angleterre, l'Espagne, l'Italie et nombre d'autres Etats.

Le territoire crée entre ses occupants une solidarité d'intérêts, qui conduit à l'association, à la formation du groupement humain. Il est à la base du système économique dont dépend l'existence de la nationalité ; pour elle, il peut donc être considéré comme une force permanente qui d'abord prépare et ensuite assure son unité.

Parmi les autres éléments de la nationalité, la *race* est un de ceux auxquels on attribuait naguère une grande importance. Aujourd'hui encore, dans l'esprit de beaucoup, nationalité et race sont connexes. Les études anthropologiques ont renversé cette conception.

Si l'on compare deux cartes d'Europe, la carte des nationalités

[1] Paul Louis. *L'Europe nouvelle.*

et, autant qu'on peut l'établir actuellement, celle des races, classées d'après les caractères physiques, c'est-à-dire d'après la forme du crâne, la taille, la nature des cheveux, la couleur des yeux, etc., on constate au premier examen que la coïncidence est loin d'exister entre ces deux cartes. La distribution des nationalités diffère le plus souvent de celle des races. La France, par exemple, offre une étonnante diversité de races, et cependant il existe une nationalité française d'une remarquable unité ; il en est de même, à des degrés variables, chez les Italiens, les Espagnols, les Anglo-Saxons, les Allemands, les Slaves, etc.

D'autre part, il n'y a pas de races pures. Les sociétés antiques, comme les sociétés modernes, ont subi des mélanges incessants. Déjà, aux temps les plus anciens, des races d'hommes différentes vivaient côte à côte, comme on peut s'en rendre compte par les restes qu'on en retrouve. Ordinairement, plus les peuples sont civilisés, plus ils sont mélangés. Les villes, en particulier, et surtout les grandes villes, renferment une proportion considérable de métis, de sang-mêlé. On y rencontre à la fois des têtes longues et des têtes larges, des blonds et des bruns, des personnes ayant des yeux clairs et des cheveux foncés. Certains auteurs déplorent ce manque d'unité, ce désordre des types, qui entraînent disent-ils, l'anarchie des esprits, le désarroi moral. Mais c'est un fait ; il faut l'accepter. Qu'auraient dit ces pessimistes, remarque M. Fouillée dans sa *Psychologie des peuples européens*, s'ils avaient pu voir Mme de Sévigné qui avait, prétend-on, un œil bleu et un œil noir !

En Europe, les multiples invasions, les guerres, les migrations pacifiques ont enlevé à la notion de race toute valeur politique. Ce n'est donc pas la race, au sens anthropologique du mot, qui y détermine la nationalité.

La *langue* a beaucoup plus d'influence que la race. Dans un grand nombre de cas, elle a été la conservatrice, en même temps que le principe excitateur des nationalités. Beaucoup d'entre elles lui doivent leur résurrection. Nombre de peuples, ignorés en quelque sorte, ont pu, par l'étude de leur langue, de ses origines, de sa littérature, s'élever au stade de la nationalité, puis de l'Etat. La renaissance littéraire a provoqué le réveil national. La langue est un instrument d'assimilation. Quand un Etat a acquis de nouveaux territoires, son premier souci est de cher-

cher à y propager sa langue nationale ; franciser, angliciser, germaniser un pays signifie surtout introduire et répandre dans ce pays la langue française, la langue anglaise ou la langue allemande.

Mais lorsque certains auteurs prétendent que langue et nationalité ne font qu'un, ils généralisent trop facilement, sans tenir compte des cas nombreux qui infirment cette assertion. C'est une erreur de considérer la langue comme l'élément nécessaire de la nationalité et de croire qu'elle suffit pour la déterminer. La langue est un signe extérieur, en quelque sorte. Franciser, angliciser, germaniser une population ne veut pas dire qu'on a transformé son génie en lui apportant une langue nouvelle. Tout enfant, de quelque origine qu'il soit, dit M. Antoine Meillet, paraît apte à parler n'importe quelle langue ; un petit nègre, né en plein Soudan, peut apprendre le français ou l'anglais et arriver à parler correctement ces langues. Une même langue, l'anglais ou l'espagnol, par exemple, peut recouvrir des nationalités très différentes. Il n'y a presque pas une population qui, au cours de l'histoire, n'ait changé de langue, et souvent plusieurs fois.

Peu de nations possèdent l'unité complète de langue. Dans les Iles britanniques, 5 % des habitants parlent des dialectes celtiques. Au milieu des Norvégiens et des Suédois vivent les Lapons, qui emploient une langue finnoise. En Espagne, 22½ % des habitants parlent le catalan, qui se rapproche du provençal, et 2½ % le basque. En Italie, dans la vallée d'Aoste, la langue usuelle est le français, et dans les territoires récemment annexés à ce pays, il y a des proportions notables d'Allemands et de Slovènes. La France a toujours revendiqué la frontière du Rhin, qui est une frontière géographique et non linguistique, et elle a toujours vu dans l'Alsace, bien qu'on y parle un dialecte allemand, une partie intégrante de la nationalité française ; elle possède aussi la Corse, qui est italienne de langue. La Suisse et la Belgique sont des nationalités très solides, bien qu'elles n'aient pas l'unité de langue. Comme l'observe M. Auerbach, si la langue était le ciment de la nationalité, la sécession des colonies anglaises et espagnoles d'Amérique, qui continuent à parler la même langue que leur mère-patrie, serait taxée de contresens historique.

La tâche des négociateurs réunis à Paris, à la suite de la dernière guerre, pour élaborer les traités de paix, a été particulière-

ment laborieuse lorsqu'ils ont voulu constituer les nouveaux Etats sur la base des nationalités. Entourés de nombreux experts techniques, géographes, historiens, économistes, militaires, ils ont rencontré des difficultés considérables, parfois même insurmontables, pour fixer les limites linguistiques. Il faut souvent distinguer entre la langue maternelle, que l'enfant apprend à parler dans la famille et à l'école, et la langue d'usage, usitée dans les relations d'affaires. En Carinthie et dans la Styrie méridionale, les populations de la campagne parlent le slovène, qui est un idiome slave, tandis que dans les villes, les affaires se traitent en allemand, qui est la langue de la bourgeoisie commerçante et industrielle. Dans le bassin moyen du Danube, de nombreux îlots de langue allemande sont disséminés au milieu des Hongrois, des Roumains, des Slovaques et des Serbes. En plein pays roumain se trouve un groupe compact de Hongrois, les Szekler, comptant au moins un demi-million d'âmes. Sur certains points, dans le Banat, en Macédoine, dans la Haute-Silésie, sur les confins de la Pologne et de la Lituanie, l'enchevêtrement des langues est indescriptible.

D'autre part, les négociateurs ont d'emblée reconnu que les nouveaux Etats ne pouvaient pas être constitués uniquement sur la base linguistique. Pour être viable, il faut qu'un Etat possède une certaine structure géographique, si possible des frontières naturelles facilitant sa défense, qu'il dispose de bonnes conditions économiques, de ressources suffisantes au point de vue agricole et industriel, que ses communications avec les autres pays soient assurées. Dans le tracé des nouvelles frontières, il a fallu tenir compte de ces différents facteurs ; aussi sont-elles loin de coïncider toujours avec les limites linguistiques. Tous les Etats récemment créés ont une proportion plus ou moins forte d'habitants parlant une langue autre que celle du groupe principal, national. En Tchécoslovaquie, cette proportion atteint environ le tiers de la population totale ; ce sont, pour la plupart, des Allemands et des Hongrois. En Roumanie, elle est du quart ; en Yougoslavie, de 12 % ; en Finlande, de 12 % également. Partout, ces minorités sont si notables que les auteurs des récents traités ont reconnu la nécessité d'y introduire des dispositions minutieuses pour leur garantir l'usage de leur langue et les protéger contre des tentatives d'unification par la contrainte, de la part des gouvernements.

On voit que le problème des groupements humains est infiniment plus complexe qu'il ne paraît à première vue, et qu'il serait impossible de faire dépendre du seul facteur linguistique la constitution d'une nationalité qui veut s'élever au rang d'Etat.

La *religion* a certainement joué un rôle dans la formation de diverses nationalités. Chez les anciens, la patrie se confondait avec le culte; l'idée nationale et l'idée religieuse étaient étroitement liées. Dans les temps modernes, le mouvement hussite, par exemple, a été une manifestation déterminante de la nationalité tchèque. Le sentiment confessionnel a aidé les Polonais catholiques à garder leur individualité, entre les Slaves orthodoxes et les Allemands luthériens. De même, les Canadiens de langue française déclarent que leur foi catholique a protégé leur nationalité vis-à-vis des immigrants anglais protestants. Pour les Irlandais, les Arméniens, l'Eglise est un centre de ralliement. Dans les Balkans, l'Eglise grecque a hellénisé des populations d'origines très diverses. Les 13 ou 14 millions d'Israélites dispersés dans le monde relèvent d'Etats différents au point de vue politique, mais ils sont unis par le lien religieux.

Toutefois, ce sont des cas spéciaux. Dans l'ensemble, la situation est différente; le rôle du facteur religieux, dans l'existence des nationalités, s'est, avec le temps, sensiblement modifié. Les nations civilisées ont admis le principe de la liberté religieuse. Des nationalités fortement constituées peuvent offrir la plus grande diversité au point de vue de la religion. Les Eglises ont organisé des missions qui s'efforcent de répandre leur foi chez les peuples de toute race et de toute langue. Par là, l'idée religieuse tend de plus en plus à se désassocier de l'idée nationale.

Une large place doit être accordée aux *facteurs historiques* et *politiques*. L'histoire, la communauté des souvenirs et des traditions créent évidemment un lien puissant entre les hommes d'un même pays. Une nationalité ne s'improvise pas ; elle plonge ses racines dans le passé et ce n'est pas par simple figure de rhétorique que l'on a dit qu'une nation se compose autant des générations mortes que des générations vivantes. Pour se constituer, il faut à une nationalité la durée, une longue éducation commune, le développement d'une certaine culture, tout un travail intérieur de cohésion, d'assimilation. C'est le temps qui lui donne l'homogénéité nécessaire. Il se forme ainsi, par la fusion des

éléments divers dont elle se compose à l'origine, un type distinct, non pas une race nouvelle au sens anthropologique, mais ce que M. Emile Boutroux appelle une race psychologique, qui se différencie des autres par une façon particulière de penser, de parler et d'écrire, de sentir et de juger. Grande est donc l'influence de l'histoire ; toutefois, autant il est raisonnable d'en tirer les leçons utiles, autant il serait absurde d'y voir une sorte de fatalité à laquelle une nationalité serait asservie. Les peuples ne sont pas enchaînés au passé et ils restent libres d'utiliser à leur gré les données de l'histoire pour y puiser les enseignements qui leur paraissent profitables en vue de leur avenir.

Quant au rôle du *lien politique* dans la formation des nationalités, il a également donné lieu à des discussions. Une nationalité peut vivre sans être organisée politiquement. On peut aller plus loin et dire que certaines nationalités ne se sont maintenues qu'au prix d'une lutte contre un gouvernement unifié. Les nouveaux Etats nés du morcellement de la Turquie, de l'ancienne Autriche-Hongrie, de l'empire russe, en offrent des exemples ; c'est seulement après s'être émancipées que les nationalités grecque, bulgare, yougoslave, tchécoslovaque, polonaise, lituanienne, lettone, etc., ont pu se constituer en Etats. D'autre part, il est des nationalités vivant sous la forme fédérative, où le pouvoir central n'a longtemps disposé que d'une autorité très limitée. L'ancienne république des Provinces-Unies — les Pays-Bas actuels — a réussi à s'affranchir de l'Espagne et à se constituer, tout en n'ayant qu'une organisation fédérative aussi peu serrée que possible. C'est donc une erreur de dire, avec certains auteurs, que le souverain, la dynastie sont nécessaires à la formation de la nationalité. Deux nationalités très fortes, la Suisse et les Etats-Unis, n'ont jamais connu de rois ; la France a changé de dynastie, de monarchie elle est devenue une république, sans que sa vie nationale en ait été affaiblie.

Ces réserves faites, il est évident que l'objectif de toute nationalité est de se constituer politiquement, de former un Etat indépendant. Par là, elle s'organise définitivement. Le vrai gouvernement est celui que la nation se donne elle-même ou qui est librement accepté par elle. Alors l'Etat, répondant au vœu général, peut vraiment s'appeler national. Ce qui n'était qu'une expression géographique, un pays habité par des popula-

tions diverses, devient une patrie. Alors aussi, comme le dit M. Max Huber, le rôle de l'Etat s'amplifie, car c'est lui qui personnifie l'union entre les groupes. Par l'idée d'Etat, les frontières s'élargissent. Le Suisse allemand, dit M. Huber, contemple les paysages de la Suisse romande avec le même amour que ceux de son canton, et cela, bien que la langue et les habitudes soient différentes ; il éprouve en quelque sorte un sentiment de copropriété, l'idée d'un patrimoine commun. Telle est la force de l'idée nationale, lorsqu'elle a pénétré jusqu'au cœur des populations, qu'elle domine les diversités de race, de langue et de religion.

En définitive, on peut conclure des considérations que nous venons d'exposer, que le territoire, la race, la langue, la religion seraient à eux seuls impuissants à constituer une nationalité durable, à la faire vivre. Il faut quelque chose de plus ; il faut l'union des volontés, la *volonté collective.* Sans elle, ces divers éléments n'ont qu'une valeur objective ; ce n'est que par elle qu'ils prennent leur réelle signification. Le plus sûr fondement d'une nationalité réside dans la conscience nationale ; autrement, elle n'a qu'une base incertaine, provisoire, et reste à la merci des événements. Une nationalité se constitue lorsqu'un groupe d'hommes, qui peuvent être d'origines, de langues ou de religions différentes, sont décidés à vivre ensemble, à se regarder comme solidaires, à mettre en commun leurs joies et leurs souffrances, leurs aspirations et leurs destinées. Une nation est une alliance, un contrat social ; mieux encore, comme le dit M. Boutroux, c'est une amitié.

On comprend que, considérée ainsi, une nationalité est une œuvre de lente formation. Et cette œuvre n'est jamais terminée. Chaque jour se présentent des tâches nouvelles, des problèmes qu'il faut résoudre. Une nationalité est une création continue. Auerbach la compare à ces grandioses cathédrales gothiques, dont le plan s'est modifié au cours des âges, dont les diverses parties offrent, par suite, des styles disparates, mais que le temps a marquées d'une empreinte uniforme, et où tant de générations se sont succédé que l'irrégularité des lignes s'est effacée aux yeux des fidèles et s'est fondue dans une harmonie supérieure qui est comme l'âme du monument.

Et la Suisse, me dira-t-on ? Quelle est sa situation vis-à-vis du principe des nationalités ? L'exposé qui précède, bien que d'ordre général, fournit déjà la réponse à cette question. Mais quelques explications complémentaires ne seront pas superflues.

Si la Suisse n'a pas l'unité de langue, elle possède dans une large mesure *l'unité géographique*. Ce qui la caractérise dans l'ensemble, c'est son altitude, sa nature accidentée. Michelet a appelé la Suisse «le château d'eau de l'Europe», et la figure est exacte, car les fleuves en descendent de tous côtés. La Suisse est située au faîte de l'Europe ; nul autre pays européen n'atteint sa hauteur moyenne, qui est de 1350 mètres. Il n'est pas de lieu en Suisse d'où l'on ne voie la montagne, formidable et barrant le ciel, ou plus lointaine et d'aspect moins sévère. On se rend compte de l'empreinte qu'elle donne au pays, à son histoire, à ses habitants. C'est la montagne qui a créé le type suisse.

Les montagnes et les fleuves ont pourvu la Suisse de frontières naturelles. Il suffit de reprendre son histoire pour reconnaître combien ces frontières, les Alpes, le Jura, le Rhin, ont protégé le pays. Aux temps déjà lointains où la Confédération s'est constituée, c'est-à-dire à une époque où les moyens de communication étaient rares, les obstacles naturels, tels que les chaînes élevées, les fleuves rapides, les forêts, jouaient, au point de vue de la défense, un rôle considérable. Sans doute aujourd'hui, la situation s'est modifiée, et cependant, les accidents qui marquent nos frontières ne sont point devenus négligeables ; ils augmentent la force défensive du pays. De l'avis des hommes compétents, la dernière guerre a prouvé que la configuration et la nature du terrain, surtout les forêts et les marais, gardent une grande importance au point de vue militaire ; ils peuvent offrir aux troupes des points d'appui souvent plus solides que les forteresses les mieux armées.

C'est ainsi que l'unité physique, les frontières naturelles, en isolant le pays, en créant la communauté des intérêts, l'ont individualisé et ont été des éléments déterminants lors de la constitution de la Suisse comme nationalité et comme Etat.

En outre, la Suisse a *l'unité historique*. Depuis plus de quatre siècles, elle vit dans les mêmes frontières. En effet, l'ancienne Confédération des treize cantons, avec les pays alliés et sujets, avait déjà, à peu de territoires près, la configuration de la Suisse actuelle. Sans doute, c'est un petit Etat, mais dans un domaine

plus étroit, les hommes se connaissent mieux ; ils se sentent plus rapprochés les uns des autres, plus solidaires. La Suisse ignore les ambitions territoriales qui ont causé la ruine de tant d'empires. Elle aurait pu s'étendre, et elle a bien fait de s'en abstenir, car en débordant dans les plaines voisines, sa défense devenait beaucoup plus difficile et son existence pouvait en être compromise. Sa politique de neutralité remonte à la guerre de Trente-Ans.

A l'unité géographique, à l'histoire commune se sont ajoutées d'autres forces. L'idée nationale en Suisse repose sur une organisation politique qu'on ne retrouve pas ailleurs au même degré et qui est basée sur deux principes : la démocratie et le fédéralisme.

La pratique de la *démocratie* est l'essence même de la vie publique en Suisse. Toutes les charges politiques émanent du peuple. Nulle part le citoyen ne possède plus de droits. C'est le seul Etat où le peuple vote sur les lois et où, par le droit d'initiative, il peut lui-même en proposer. Par là, chaque individu est directement intéressé à la vie de l'Etat. La Suisse n'a pas connu le régime monarchique et l'édifice hiérarchisé qui en dépend, ni la grande propriété foncière des nobles ; c'est un pays de petite et de moyenne propriété. Aussi n'y a-t-il pas, comme ailleurs, de distinction marquée entre les classes. Ce trait, qui caractérise la vie sociale en Suisse, a beaucoup contribué à l'union nationale.

L'organisation politique de la Suisse repose sur le *principe fédératif*. Dès le début de son histoire, la nature montagneuse du pays, son fractionnement en petites régions distinctes, lui ont imposé cette forme politique. Les vallées des Alpes centrales ont été les premières cellules républicaines ; ensuite la Confédération s'est étendue tout en gardant ce caractère. Chaque canton était une fédération de communes et la Suisse elle-même une ligue de cantons unis pour veiller à leurs intérêts communs et à la défense commune. A l'époque contemporaine, cette organisation s'est resserrée ; en 1848, le pouvoir central a acquis une autorité plus grande, qui s'est encore accrue dans la suite. Mais la Suisse est restée un Etat fédératif. La Constitution garantit aux cantons une large autonomie. Ainsi, le fédéralisme a permis à chaque région, à chaque groupe humain, de vivre de sa vie propre, de pratiquer sa langue, de conserver ses institutions locales.

Par suite, les langues différentes ont pu vivre côte à côte sans se heurter ; ces juxtapositions linguistiques n'ont jamais été un obstacle à l'union des Confédérés. N'est-ce pas un phénomène heureux pour la civilisation que les trois cultures, allemande, française et italienne, aient trouvé un terrain neutre où elles ont pu entrer en contact et se pénétrer mutuellement? Rivales ailleurs, parfois hostiles, elles se sont rapprochées sur notre sol, apportant chacune sa part d'humanité et d'action bienfaisante. Je disais plus haut que les récents traités internationaux, en créant les nouveaux Etats, avaient dû leur imposer des prescriptions pour protéger les minorités linguistiques. Il n'est nul besoin chez nous de semblables garanties. La lutte des langues n'existe pas en Suisse ; les trois langues, l'allemand, le français, l'italien, toutes trois consacrées langues nationales, sont placées sur un pied d'absolue égalité.

On voit les avantages du régime fédératif ; il a permis à la Suisse de se développer normalement et de surmonter les difficultés inhérentes à la vie d'un Etat. Malgré la diversité des idiomes, il n'est pas de pays où l'idée nationale ait pénétré plus profondément dans l'âme populaire. L'exagération, et même simplement la persistance des rivalités entre nationalités de langue différente, seraient le plus grand malheur qui puisse atteindre l'Europe ; ces antagonismes entraîneraient son déclin définitif. Le seul remède à ce danger, c'est la fédération. La Suisse en donne l'exemple. Il faut qu'à l'opposition des intérêts égoïstes des nationalités se substitue l'entr'aide, l'alliance, dont aujourd'hui nous voyons heureusement luire l'aurore dans l'institution de la Société des Nations.

Ainsi la Suisse, par sa géographie, par son histoire, par sa situation internationale, par ses institutions, occupe dans le monde une place à part. C'est une création originale, une nation différente des autres, une de celles où la volonté collective, facteur essentiel de la nationalité, se manifeste avec le plus d'évidence. La Suisse, a dit un éminent géographe et économiste français, M. Henri Hauser [1], constitue « l'une des nationalités les plus fortes, les plus cohérentes que connaisse l'Europe moderne ».

W. Rosier.

[1] Henri Hauser. *Le principe des nationalités ; ses origines historiques*, p. 5.

Revue géographique.

L'article suivant du très regretté professeur *Charles Knapp* est sans doute son dernier écrit. Peu de jours après qu'il eut envoyé son manuscrit à l'impression, la plume tombait de sa main. Il n'a donc pas pu corriger les épreuves. Peut-être aurait-il apporté quelques modifications à son texte ; par respect pour sa pensée, la rédaction a cru devoir le donner tel qu'il le lui avait remis.

Charles Knapp était un fidèle ami de l'*Annuaire*. Depuis plusieurs années, il rédigeait cette chronique, dans laquelle il exposait avec concision, mais d'une manière claire et complète, les faits relevant du domaine géographique et pouvant intéresser le public enseignant. Il trouvait un grand plaisir à coordonner et à synthétiser, en vue de ces articles, les informations abondantes qu'il tirait de ses incessantes lectures. Peu d'hommes étaient, au même degré que lui, au courant de la littérature géographique. Il avait à sa disposition un matériel magnifique, en particulier les nombreuses publications, les revues arrivant de tous les pays du monde, que reçoit la Société neuchâteloise de géographie, où il remplissait, depuis la fondation de cette société savante, les fonctions d'archiviste-bibliothécaire.

De l'ensemble considérable de données qu'il recueillait ainsi, Charles Knapp faisait bénéficier ses lecteurs et

aussi, au jour le jour, ses élèves, car il fut un éducateur en même temps qu'un géographe ; il a mené de front l'enseignement et le travail scientifique. A côté de ses cours, il trouvait le temps d'entretenir une correspondance assidue avec les voyageurs et les missionnaires en pays lointain, et de diriger le *Bulletin* de sa chère Société neuchâteloise, dont il était parvenu à faire l'un des périodiques géographiques les plus sérieux et les plus connus. C'est aussi sous sa direction, et celle de MM. Victor Attinger et Maurice Borel, qu'a été publié le *Dictionnaire géographique de la Suisse,* œuvre monumentale, pouvant être comparée, avec avantage, aux meilleures publications similaires de l'étranger. Enfin, il était le conservateur du Musée ethnographique de Neuchâtel, qui, par ses richesses et son organisation intelligente, fait l'admiration des visiteurs.

Ce qu'une telle existence représente de travail, ceux qui ont connu Charles Knapp dans l'intimité ont pu s'en rendre compte. Il fut toute sa vie un grand laborieux. S'il réussit dans ces tâches multiples, il le dut aussi à de remarquables dons naturels : mémoire étonnante, pouvoir d'assimilation rapide, rare facilité d'expression, auxquels s'ajoutait une complète indépendance de jugement. Sa mort prive l'enseignement secondaire et l'Université de Neuchâtel d'un maître éminent, la Société de géographie d'un de ses plus fidèles soutiens. La science géographique perd en lui un de ses meilleurs disciples, un de ceux qui l'ont le mieux comprise, qui ont su en faire ressortir l'importance grandissante à notre époque et en adapter l'enseignement aux méthodes modernes.

La rédaction de l'*Annuaire* se joint aux nombreux amis et élèves du géographe neuchâtelois pour rendre à sa mémoire un hommage respectueux et reconnaissant.

W. R.

Il ne nous est pas encore possible de donner aux lecteurs de l'*Annuaire* un tableau complet de la répartition territoriale des Etats du globe, particulièrement en Europe. Les principes wilsoniens d'auto-disposition des peuples reçoivent plus d'un accroc. Heureuses les nations que leur situation géographique met à l'abri des convoitises des grands, convoitises dissimulées sous les noms les plus divers : nécessités stratégiques, économiques, politiques ! Certaines influences occultes se mettent à la traverse des revendications les plus légitimes et retardent indéfiniment la solution de problèmes qu'il serait urgent de régler sans tarder davantage. Nous n'en voulons pour preuve que le nombre des questions encore en suspens, plus de deux ans après la conclusion du traité de Versailles ! Il serait plus que temps de régler un état de choses qui ne peut s'éterniser sans dommage pour la paix et la tranquillité du monde. On piétine sur place, pendant que l'industrie et le commerce sont dans un fâcheux état de marasme.

Pour l'heure, nous en sommes donc réduit à discuter des probabilités, plutôt qu'à fournir des précisions. Nombre de frontières sont encore flottantes et donnent lieu à d'âpres revendications. Nous aimons à croire que la stabilisation des Etats européens permettra dans une prochaine revue, de présenter un tableau complet et définitif de la répartition territoriale de ces Etats. En attendant, nous indiquerons quelques délimitations officielles, nous exposerons les probabilités qui nous paraissent avoir le plus de chances de se réaliser et, pour suivre une tradition déjà ancienne, nous résumerons les résultats des plus récentes explorations et signalerons celles qui sont en cours ou en préparation. Nous donnerons aussi quelques renseignements et statistiques destinés à mettre au point nos manuels de géographie.

Slesvig. La ligne qui séparera désormais le Danemark de l'Allemagne traverse la mer Baltique au Sud de l'île d'Alsen, suit le centre du Flensburger Föhrde qu'elle abandonne près de l'embouchure de l'Au, à la limite Sud de la commune de

Kollund, passe au Sud de Bau et de Froske, rejoint la rivière Süder-Au au Sud du village de Lüdersholm, suit le cours de cette rivière, puis celui de la Wied-Au qu'elle abandonne à l'endroit où ce cours d'eau fait un coude vers le Nord, atteint la côte de la mer du Nord à 4 km. au Sud de l'embouchure de la Wied-Au pour passer enfin entre les îles de Röm (Danemark) et de Sylt (Allemagne).

Prusse Orientale. Les districts d'Allenstein et de Marienwerder se sont prononcés, le 11 juillet 1920, en faveur de l'Allemagne, à une écrasante majorité. Le premier a fourni 362.209 voix pour l'Allemagne, 7980 pour la Pologne. Sur 1694 communes, 9 seulement ont donné une majorité polonaise. Dans le district de Marienwerder, la Prusse s'est vu attribuer 96.923 votants, la Pologne 8018. On ne peut opposer aux 368 communes qui se prononcèrent en faveur de la Prusse que 28 dont les préférences allèrent à la Pologne[1].

A ce propos, signalons les fraudes et truquages qui ont vicié ces consultations populaires. Les commissions de contrôle ne se sont trouvées composées que d'Allemands. En Prusse Orientale comme en Silésie et au Slesvig, le droit de vote a été accordé à des gens qui n'avaient eu que la peine de naître dans ces territoires et dont les intérêts leur étaient parfaitement étrangers. On cite même le cas d'une femme mariée à Neuchâtel à un Suisse et qui aurait participé aux opérations électorales. La situation sociale des électeurs a joué un rôle prépondérant. Dans le district minier de la Haute-Silésie, les gros propriétaires allemands ont exercé une pression éhontée sur la population ouvrière polonaise. Dans les mines comme dans les usines l'ouvrier est toujours Polonais, le patron ou le directeur toujours Allemand. Les intérêts matériels ont aussi joué un grand rôle. En passant de l'Allemagne au Danemark, la perte au change des marks en couronnes aurait fait diminuer de plus de moitié la fortune publique des populations du Slesvig méridional. Il est vrai que, dans le Slesvig septentrional, le gouvernement danois a indemnisé ses nouveaux sujets, mais seulement pour une partie de la perte subie, suivant une échelle qui décroît avec l'importance de la somme possédée. Cette

[1] Voir carte Allemagne, Pologne et Tchécoslovaquie, dans les *Annales de Géographie*, 1920, planche VII.

question du change n'a pas laissé que d'inquiéter aussi les Polonais prussiens, les devises polonaises étant très basses.

Il y a également lieu de remarquer que le plébiscite en Prusse Orientale eut la malchance de coïncider avec l'invasion bolchéviste dont on put craindre un moment le triomphe définitif en Pologne.

Haute-Silésie. Le plébiscite qui a fait couler le plus d'encre et même de sang est bien celui de la Haute-Silésie. C'est qu'aussi l'enjeu en vaut la peine. Il intéresse non seulement la Pologne et l'Allemagne, mais encore l'Europe entière. A l'origine, les puissances de l'Entente décidèrent, en vertu du principe d'autodisposition des nationalités, de réunir la Haute-Silésie à la Pologne. Ce n'était que justice, puisque, d'après les statistiques allemandes elles-mêmes, ce territoire ne comptait que 884.000 Allemands pour 1.256.000 Polonais. Un grand nombre de ces Allemands étaient des fonctionnaires, pour la plupart étrangers à la province (avec leurs familles le 21 % de la population de Kattowitz) ou des soldats en garnison, venus des diverses parties de l'Empire, tandis que les soldats polonais étaient systématiquement envoyés dans les provinces de l'Ouest. Des influences cachées s'exercèrent en faveur de l'Allemagne, sous le fallacieux prétexte que, privée de la Haute-Silésie, elle ne pourrait s'acquitter des prestations et réparations de guerre qu'on exigeait d'elle. On mit aussi en avant des arguments historiques. Dès l'année 1163, la Haute-Silésie a été séparée de l'Etat polonais aux luttes duquel elle n'a donc pris aucune part. Et pourtant, la germanisation ne put conquérir qu'une partie des couches sociales supérieures, la masse du peuple resta fidèle au slavisme. Un article du traité de Versailles prévoit que le résultat du vote sera déterminé par communes, d'après la majorité des votes dans chaque commune.

Le résultat du plébiscite (20 mars 1921) a été partiellement défavorable à la Pologne. Il faut dire que la propagande allemande a été insensée. Il est bon de le répéter, les Germains tiennent en Silésie, le haut du pavé. Les grandes propriétés sont dans leurs mains. Le duc d'Ujest détient à lui seul 42.000 ha ; le prince de Pless 40.000 ; le prince de Ratibor 33.395 ; le prince Stolberg-Wernigerode 26.517 ; le prince de Hohenlohe-Ingelfingen, 25.786. En outre, la mise en valeur des mines de charbon,

de fer et de zinc a attiré d'importants capitaux allemands, qui y ont créé et développé l'industrie métallurgique. Il n'est pas jusqu'au clergé, allemand presque en totalité, qui n'ait pesé de tout son poids en faveur du Reich. Au total, l'Allemagne a recueilli 713.700 suffrages, soit le 61 % des suffrages émis, la Pologne 491.000. Les Polonais ont eu gain de cause à l'Est de l'Oder, à Lublinitz, Gleiwitz, et Rybnik, ainsi que dans le territoire minier, moins les villes. Les Allemands ont eu la majorité à l'Ouest de l'Oder et dans les districts de Kreuzburg, Opper, Gross-Strehlitz.

Deux thèses se trouvent en présence : l'Allemagne prétend que la Haute-Silésie est indivisible et doit lui revenir en entier ; la Pologne soutient que les dispositions très claires du traité de Versailles exigent un partage équitable du territoire en litige. Les choses en sont là. La France paraît disposée à appuyer les revendications polonaises, tandis que l'Italie et surtout l'Angleterre voient d'un œil favorable les prétentions germaniques. En tout cas, quoi que l'on fasse, il sera impossible d'établir une ligne de séparation des deux populations absolument tranchée ; des minorités plus ou moins importantes seront englobées dans des territoires appartenant à une autre langue[1].

Carinthie. Là aussi le plébiscite du 10 octobre 1920, qui, du reste, n'a pas non plus été organisé avec toute la rectitude voulue, a désappointé les espérances slaves; 22,025 voix sont allées à l'Autriche, 15,278 à la Yougoslavie. Ce résultat n'a pas trop surpris ceux qui voulaient bien se rendre compte de l'état d'esprit qui régnait dans l'ancienne monarchie autrichienne. Allemands et Slovènes se sentaient Carinthiens avant d'être Germains ou Slaves. Ils répugnaient à démembrer leur province. Au reste, nombre de Slovènes connaissent parfaitement l'allemand ou parlent un dialecte germano-slave, le wendish. L'annexion définitive de la Carinthie à l'Autriche est, tout d'abord, un triomphe du pangermanisme, lequel n'a pas perdu tout espoir de réunir un jour l'Autriche à l'Allemagne ; elle profite aussi à l'Italie, qui a tout intérêt à brider les revendications slaves, dont les répercussions pourraient se faire sentir un jour en Istrie

[1] Depuis que ces lignes ont été écrites, le partage de la Haute-Silésie entre l'Allemagne et la Pologne a fait l'objet d'une décision du Conseil suprême des Alliés, sur la recommandation du Conseil de la Société des Nations.

et en Occident, jusque dans la région d'Udine. Cette poussée de l'Autriche vers l'Adriatique ne peut au reste que servir les intérêts de l'Italie, qui s'efforce d'attirer vers ses nouveaux ports tout le trafic de l'Europe centrale.

La frontière de la Yougoslavie suit la crête des Karawanken, le tunnel d'Assling lui échappant, tandis que l'Italie communique directement avec l'Autriche par le Tarvis. Klagenfurt reste ainsi définitivement autrichien.

Tyrol et Salzbourg. Nous ne mentionnerons que pour mémoire les plébiscites platoniques qui ont eu lieu le 24 avril dans tout le Tyrol et le 29 mai 1921 dans le pays de Salzbourg. Le premier amena aux urnes 146 468 votants, dont 144 342 votèrent la réunion à l'Allemagne, soit plus du 98 %. Une trentaine de mille chrétiens-sociaux s'abstinrent par attachement à la maison de Habsbourg. Le second fut tout aussi catégorique. Il est évident que le repos de l'Europe exige que ces démonstrations n'aient aucune portée pratique. La Yougoslavie, la Tchécoslovaquie, la Roumanie et même la Pologne ne sauraient souffrir le voisinage d'une Allemagne démesurément agrandie. La Suisse non plus ne verrait pas sans une inquiétude légitime sa grande voisine du nord pousser sa frontière jusqu'aux sources de l'Adige.

Dantzig. La proclamation de la Ville libre de Dantzig a eu lieu le 15 novembre 1920, au Palais National, siège du Parlement. Le terme d'hanséatique ne sera plus en usage. La langue officielle sera l'allemand, mais le polonais sera enseigné dans les écoles de la minorité ; il sera également en usage dans l'administration et les tribunaux. La ville de Dantzig ne pourra pas servir de base militaire ou navale ; elle ne pourra non plus élever de fortifications, autoriser la fabrication de munitions ou de matériel de guerre sur son territoire, sans avoir obtenu préalablement et dans chaque cas le consentement de la Société des Nations. La Ville libre de Dantzig entrera dans la sphère des frontières douanières polonaises. Les voies ferrées de Dantzig appartiendront à la Pologne, sauf les lignes urbaines et celles servant spécialement aux besoins du port. Aucune mesure restrictive, tant à l'importation qu'à l'exportation, ne pourra être prise à l'égard de la Pologne. Les établissements postaux et télégraphiques appartiendront à la Pologne.

Les limites de la Ville libre de Dantzig partent du littoral, près de Soboty, pour atteindre le Lonkernersee. Les forêts

d'Oliwa et de Soboty (Zoppot) sont attribuées à Dantzig; elles ont une superficie de 10 km².

Pologne. Les frontières orientales de la Pologne sont encore loin d'être fixées avec précision. Le recensement de 1919-1920 prouve que les deux anciens gouvernements de Vilna et de Grodno, en dehors de la ligne Curzon, ont une population de 1 907 932 habitants, dont 971 720 Polonais, 431 616 Blancs-Ruthènes, 101 803 Lituaniens, 11 009 Russes. Vilna et son district sont incontestablement polonais. Ces territoires sont contigus à la Pologne et lui sont ainsi rattachés au point de vue ethnique.

Vilna a une situation assez compliquée. Historiquement, elle se rattache à la Lituanie, mais aujourd'hui cette ville est habitée par une majorité de Polonais. Le recensement dont nous venons de parler donne le pourcentage suivant : Polonais 56,16, Blancs-Russiens 1,38, Lituaniens 2,26, Juifs 41,45; pour la région de Vilna : Polonais 87,27, Blancs-Russiens 0,34, Lituaniens 7,53, Juifs 4.

Provisoirement, on peut attribuer à la Pologne une surface de 390 000 km² et une population de 28 200 000 habitants, dont : Polonais 65,3%, Ruthènes 17,7%, Blancs-Russiens 4%, Russes 0,5%, Lituaniens 0,4%, Allemands 3,3%, Juifs 7,4%, autres nationalités 0,8%, enfin les personnes n'ayant indiqué comme nationalité que *gens d'ici*, 0,6%.

La flotte polonaise est en voie de réalisation. Elle compte, à l'heure actuelle, trois petits bateaux à vapeur, représentant au total environ 1000 tonneaux. Un traité de commerce a été conclu entre la Tchécoslovaquie et la Pologne. Des industries nouvelles s'organisent, telles l'Agrochemia, fabrique d'engrais artificiels et autres produits chimiques.

Le 3 mars 1921, une alliance polono-roumaine a été signée à Bucarest. C'est le premier acte international qui reconnaît la frontière orientale de la Pologne, telle qu'elle a été fixée par la paix de Riga. Aujourd'hui, la Roumanie et la Pologne ont une frontière commune, des dangers communs et d'importants problèmes communs à résoudre.

Lituanie. Un traité conclu avec la Russie bolchéviste agrandit la Lituanie, à l'Est de la Taryba, d'un territoire de 35 000 km², avec une population de 1 085 000 habitants, dont 700 000 Polonais, 130 000 Blancs-Russiens et seulement 110 000 Litua-

niens. Avec Vilna (?) et une partie de la province de Souvalki, la Lituanie n'aurait pas moins de 88 000 km² plus de deux fois la Suisse, 3 000 000 d'habitants, dont les Lituaniens ne formeraient, au nombre de 1 300 000, que le 41 %. Ce serait ainsi un Etat à caractère mixte : lituano-polonais.

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, la possession de Vilna a créé un conflit entre voisins polonais et lituaniens. On a renoncé à recourir à un plébiscite. A la suite de pourparlers qui traînèrent plus d'une année, un projet de convention a été soumis aux gouvernements des deux Etats. La Pologne rappellerait ses troupes du territoire contesté. De plus, elle abandonnerait ses prétentions à la souveraineté immédiate et directe sur Vilna et son territoire. En revanche, elle s'inféoderait indirectement la Lituanie tout entière, grâce à des combinaisons, innocentes en apparence, mais qui rappelleraient, par plus d'un côté, l'association du pot de terre et du pot de fer ; il est cependant de l'intérêt de tous que l'alliance polono-balte puisse résister, par la suite, à la pression de la Russie et de l'Allemagne. Toutefois l'accord n'est pas encore conclu.

Estonie. L'Estonie se consolide peu à peu. Les paysans ont déjà réussi à acheter plus de la moitié des terres dont les seigneurs baltes les avaient dépouillés. Ils sont, au reste, fort instruits. Les Estoniens étaient les meilleurs marins de l'ancienne Russie et les meilleurs cultivateurs. Pour se prémunir contre toute attaque éventuelle, l'Estonie a accordé à la Russie le libre passage sur son territoire.

Lettonie. La Le onie a signé quatre traités, avec la Russie soviétiste, l'Estonie, l'Allemagne et la Lituanie. Elle a fait enregistrer ces traités par le Conseil de la Société des Nations. Les textes des quatre traités lettons sont en français, anglais, allemand, letton et russe. Celui qui a été conclu avec la Russie est rédigé en russe et en letton et les deux textes sont considérés comme authentiques. A propos de langues, remarquons que le traité de Versailles a été publié à la fois en anglais et en français et que les deux texte ont la même valeur officielle, fait profondément regrettable, des divergences de rédaction ayant déjà amené des difficultés d'interprétation, à propos du plébiscite de la Haute-Silésie en particulier. Il eût été bien plus simple et plus rationnel de ne reconnaître qu'une seule langue officielle, le français, dont la netteté et la clarté ne laissent rien à désirer.

L'anglais et le français sont également les deux langues reconnues du Congrès des Nations. L'espagnol réclame d'être admis à titre égal. Où s'arrêtera-t-on ? Le traité de Rapallo est en italien et en serbe, le texte italien ayant seul valeur légale.

Memel. Ce petit territoire, détaché de la Prusse, aspire, paraît-il, à former un Etat indépendant, plutôt que d'être réuni à la Lituanie. Toutefois, sans Memel, la Lituanie est dépourvue de port.

Aland. Le Conseil de la Société des Nations, tenant compte des considérations géographiques, ethniques, politiques, économiques et militaires exposées dans le mémoire des rapporteurs qui se sont livrés à une enquête approfondie de la situation de ces îles, vient de décider ce qui suit :

1. La souveraineté des îles d'Aland est reconnue comme appartenant à la Finlande.

2. Mais il est entendu que la langue des écoles sera le suédois, que les propriétés foncières seront maintenues entre les mains des habitants, que des limites raisonnables seront fixées à l'acquisition du droit de vote par les immigrants et qu'il ne pourra être élu qu'un gouverneur jouissant de la confiance de la population.

3. Un accord international en vue de la non fortification et de la neutralisation de l'archipel doit garantir au peuple suédois et à tous les pays intéressés que les îles Aland ne deviendront jamais une cause de danger au point de vue militaire.

Ce jugement, il va de soi, a provoqué un vif enthousiasme en Finlande, tandis qu'en Suède le désappointement a été non moins prononcé. Il faut reconnaître que l'unanimité des Alandais demandait la réunion de l'archipel à la Suède. Des subtilités juridiques ont empêché la réalisation de ce vœu. Le représentant de la Finlande a déclaré, au nom du droit international, qu'une fraction de la population n'avait pas le droit de se séparer du territoire national et que la question était d'ordre intérieur, à quoi l'on peut répliquer que la Finlande n'était peut-être pas naguère un Etat souverain. Jusqu'en 1809, elle formait une province suédoise ; elle devint ensuite un grand-duché plus ou moins dépendant de la Russie. Elle proclama son indépendance en décembre 1917 ; mais dès le 20 août de cette année, les communes alandaises (96,4% de la population) réclamaient leur réunion à la Suède.

Le sentiment national devait être bien fort dans les îles Aland, puisqu'une prière spéciale en faveur du rattachement à la Suède était lue dans tous les temples.

La **République tchécoslovaque** vient de faire un recensement dont les premiers résultats permettent de constater un recul considérable du germanisme, surtout dans les régions frontières, preuve que les statistiques autrichiennes (ce qu'au reste on soupçonnait de longue date) favorisaient l'élément germanique au détriment des Slaves. Tchesské Budéiovitsé (Budweis) comptait 44 212 habitants en 1910, dont 27 309 Tchèques et 15 903 Allemands. En 1921, sur 43 961 habitants, 35 831 sont Tchèques et seulement 7415 Allemands.

A Znaim, ville du Sud de la Moravie, considérée par les Allemands comme leur revenant entièrement, le recensement a reconnu aux Tchèques une majorité de 60 %.

A Kounova (Bohême), les statistiques autrichiennes de 1910 avaient accusé 151 Tchèques et 908 Allemands ; le recensement actuel énonce 509 Tchèques, 460 Allemands.

A Postoloperty (Bohême), 1910 constatait la présence de 425 Tchèques et 3157 Allemands ; 1921 trouve 347 Tchèques et 2017 Allemands.

En Slovaquie, le recensement a démontré qu'à Kosice (Kaschau) que les Magyars réclamaient comme entièrement magyare, on compte 50 % de Slovaques, 35 % de Ruthènes, 15 % de Magyars (Juifs compris).

Les journaux tchèques attribuent la diminution si brusque de l'élément allemand au fait que, depuis la proclamation de l'indépendance, des milliers de petits employés et artisans tchèques qui, de crainte d'être molestés par les autorités allemandes, préféraient s'inscrire comme Allemands, ont maintenant avoué leur nationalité tchécoslovaque.

Un rapprochement s'est pourtant fait entre l'Autriche et la Tchécoslovaquie sous la forme d'un traité de commerce qui prévoit la clause de la nation la plus favorisée, ainsi que la disparition graduelle des restrictions d'importation.

L'**Autriche** a été admise dans la Société des Nations. Elle s'est aussi donné une constitution dont voici les principales dispositions : l'Autriche est un Etat fédératif, formé des provinces autonomes de Carinthie, Basse-Autriche, Haute-Autriche, Salzbourg, Styrie, Tyrol, Vorarlberg et Vienne.

Le territoire de la Confédération est unifié au point de vue monétaire, économique et douanier. Pour être ressortissant d'une province, il faut être bourgeois d'une des communes de la province. Celui qui achète la bourgeoisie d'une province devient par là même citoyen de la Confédération

La **Hongrie** a été diminuée, par les traités de Saint-Germain et de Trianon, au profit de l'Autriche, d'un territoire de 5000 kilomètres carrés, comptant environ 400 000 habitants, dont 60 % d'Allemands, 20 % de Magyars, 12 % de Croates. Ce sont des raisons économiques qui ont décidé l'annexion de ce territoire à l'Autriche. On a pensé venir ainsi en aide au ravitaillement de l'Autriche en légumes, lait, vin et fruits. On a pourtant fait remarquer que ce lambeau de Hongrie ne constituerait pas un avantage si grand pour l'Autriche qui, une fois les conditions normales rétablies, ne manquera pas de produits agricoles. Ce territoire lui-même serait peut-être ruiné par cette annexion.

Comme le traité de Trianon ne souffle mot de la procédure à employer, l'Autriche et la Hongrie ont à s'entendre entre elles sur les modalités à suivre en vue de la cession et de la réorganisation de cette section de la Monarchie de Saint-Etienne. Fait intéressant à noter : la population de cette province est attachée à la Hongrie et l'a prouvé en élisant des députés au Parlement de Budapest qui protestent contre tout projet de séparation. Toutefois, d'après les décisions les plus récentes, ce territoire devra être incorporé à l'Autriche, sauf peut-être la ville d'Oedenburg où un plébiscite aura lieu.

Héligoland n'a été cédée par l'Angleterre à l'Allemagne en 1890 qu'à la condition que les coutumes du pays et ses lois seraient, autant que possible, maintenues telles qu'elles existaient. Mais l'Allemagne, prétextant que la guerre et le traité de Versailles ont aboli toutes les conventions antérieures, a déclaré nulles et non avenues les réserves de la convention de 1910. Les habitants d'Héligoland se plaignent que le gouvernement allemand a envoyé dans l'île une foule d'ouvriers de toutes les parties de l'Allemagne pour procéder à la démolition des ouvrages militaires (qu'on pourrait bien relever dans quelques années) et que ces Allemands, à qui le gouvernement a accordé le droit de vote, les majorisent indûment. Le gouvernement pro-

fita de cette majorité pour abolir les anciens droits de ces pauvres pêcheurs de la mer du Nord. Espérons que justice leur sera rendue.

Sarre. Il a fallu définir la notion d'habitants de la Sarre. Une commission de la Société des Nations déclare qu'est habitant de la Sarre : *a*) Toute personne dont les parents, à la date de sa naissance, avaient leur domicile légal dans le territoire de la Sarre. *b*) Toute personne née de parents nés eux-mêmes dans le territoire et l'ayant habité pendant 10 ans au moins avant la date de cette naissance. *c*) Toute personne qui avait son domicile légal sur le territoire de la Sarre à la date du 11 novembre 1918. *d*) Toute personne qui, depuis 3 ans au moins, aura eu son domicile sur le territoire et aura été inscrite durant cette période au rôle des contributions directes. Ce délai sera réduit à un an pour une personne remplissant des fonctions publiques ou justifiant par la présentation d'un contrat d'engagement qu'elle occupe un emploi dans la Sarre.

Désormais, les Sarrois ne pourront être expulsés. La monnaie française sera employée dans les services publics. On prévoit la création d'un Parlement de la Sarre de 30 membres, dont la moitié serait nommée par le gouvernement, l'autre moitié élue par les habitants.

La Commission franco-allemande de délimitation de la frontière a déplacé celle-ci de plusieurs kilomètres dans la direction Ouest de la ville de Zweibrücken, ajoutant ainsi deux localités au territoire de la Sarre.

Eupen et Malmédy. Dans sa séance du 20 septembre 1920, le Conseil de la Société des Nations a statué sur le sort de ces deux cercles. Celui d'Eupen compte 27 024 habitants, celui de Malmédy 36 916; 271 personnes ont signé les registres de protestation ouverts dans ces deux territoires (209 dans celui d'Eupen, 62 dans celui de Malmédy). De ces 271 protestations, 202 émanaient de fonctionnaires allemands. Ces territoires ont été définitivement rattachés à la Belgique, ainsi que le minuscule triangle de Moresnet neutre, oublié par les traités de 1815 [1].

Luxembourg. En mai 1921, une Union économique a été conclue entre la Belgique et le Luxembourg. Le grand-duché

[1] Voir cartes *Kreis of Eupen*, *Kreis of Malmédy* dans *The Geographical Journal*, janvier 1921.

sort ainsi définitivement du Zollverein allemand auquel il avait été tenu d'adhérer en 1841, 1842, 1847, 1853, 1865, 1872 et 1902. Après la défaite de l'Allemagne, on put croire un moment que la France, la Belgique et le Luxembourg constitueraient une sorte de triple alliance, mais les intérêts sont trop divergents. La Belgique a besoin du libre échange pour subsister, la France est protectionniste.

L'accord belgo-luxembourgeois permettra aux viticulteurs du grand-duché d'exporter leurs vins en Belgique en lieu et place des vins allemands. Un cartel entre les métallurgistes belges et luxembourgeois facilitera une ouverture de débouchés dont la répartition ne présentera pas de grosses difficultés Une procédure d'arbitrage a été prévue pour les différends d'ordre industriel qui pourraient surgir. N'oublions pas que le Luxembourg est l'un des principaux producteurs de fer du monde entier.

L'Irlande est toujours en pleine ébullition. Réussira-t-on, enfin, à faire accepter par la majorité de l'île, les deux gouvernements qui la régiraient : l'un à Dublin, la vieille capitale historique, l'autre à Belfast pour l'Ulster ? Aux dernières nouvelles, la situation, si troublée, ne paraissait pas devoir s'améliorer, les révolutionnaires voulant que l'île reste, au point de vue politique, une et indivisible. Pour eux, l'Ulster n'est qu'un pays d'intrus.

Suisse. La question des zones a fait l'objet de pourparlers entre la France et la Suisse et d'une convention qui devra être ratifiée par les deux Etats. Dans une prochaine Revue il sera sans doute possible d'indiquer la solution de ce problème qui ne laisse pas que de passionner les esprits. En attendant, signalons le fait qu'une convention postale a été conclue entre la Suisse et le Liechtenstein, ce petit Etat confiant ses postes, ses télégraphes et ses téléphones à l'administration de la Suisse. Provisoirement, les timbres-poste du Liechtenstein seront maintenus. Comme auparavant, les lettres entre les deux pays resteront soumises aux taxes internationales. Les bénéfices éventuels de l'exploitation postale seront versés à la caisse du Liechtenstein, qui, d'autre part, supportera les déficits s'il s'en produit.

Le problème de l'aménagement du Rhin préoccupe les esprits tant en France qu'en Suisse. La Suisse a un droit imprescrip-

tible à la libre navigation jusqu'à Bâle. De son côté, la France a le pouvoir d'exploiter la force hydro-électrique du fleuve entre Strasbourg et Bâle, ce qui implique le droit de faire tous les travaux nécessaires de captation. En Suisse, on estime que seul l'aménagement du cours même du fleuve peut sauvegarder les droits de la Confédération. La France, au contraire, propose d'établir un canal latéral au Rhin et d'y garantir la libre navigation.

La Suisse doit examiner une question technique et une question politique. Au point de vue technique, le canal présentera-t-il des avantages ou des désavantages sur l'aménagement éventuel du fleuve ? Au point de vue politique, le gouvernement français est-il en mesure de garantir la liberté de la navigation sur le canal aussi bien que sur le fleuve ? Pour le moment, la discussion est ouverte.

Rappelons ici les efforts méritoires tentés par les Romanches et les Ladins des Grisons pour conserver leur individualité ethnique. Le 26 octobre 1919 se constitua la Ligue romanche qui englobe cinq sociétés. Cette Ligue a déjà obtenu de beaux résultats : une subvention fédérale de 10 000 francs, l'amélioration de l'enseignement du romanche et du ladin dans les écoles, la publication de manuels bien faits et d'œuvres littéraires de valeur. La Ligue compte organiser des conférences, des assemblées populaires, des fêtes nationales, des représentations théâtrales, des fêtes de chant, fonder des bibliothèques, compléter celles qui existent ; elle ouvrira aussi des concours littéraires et récompensera les écrivains dont elle publiera les œuvres. Elle prévoit également la création d'un secrétariat permanent. On l'a dit avec raison (*Journal de Genève* du 26 août 1920) la Suisse a un devoir moral à l'égard de notre quatrième langue nationale. Il faut à tout prix conserver une vieille langue originale et bien suisse, un peuple antique et vénérable, possédant une tradition profondément enracinée dans le sol rhétique et une littérature séculaire.

Italie. Il est à remarquer que l'Italie est, de tous les Etats belligérants, celui qui a obtenu les meilleures limites stratégiques[1].

[1] Voir Carta corografica della Nuova Italia. 1 : 1.000.000. *Ustituto italiano d'Arti grafiche*, Bergamo, 1920 ; et Carte des frontières entre l'Italie et le Royaume des Serbes, Croates et Slovènes, dans *The Geographical Review*, New-York, janvier 1921.

Vis-à-vis des Yougoslaves elle est bien couverte. Zara et l'arrière-pays dont cette ville fait partie, sur la côte dalmate, est comme une tête de pont où une armée peut être organisée et entretenue, prête à l'attaque.

Dans la région des Alpes Juliennes, Fiume touche au territoire italien. Cette ville participe à l'avantage de la frontière tracée le long des crêtes qui séparent le Frioul et l'Istrie de la Slovénie. A partir du massif du Pec, au nord d'Idria, point de jonction des limites de la Yougoslavie, de l'Autriche et de l'Italie, cette frontière domine les rampes qui descendent vers le plateau slovène, gagnant du côté de Fiume le point d'appui du Monte Nevoso dont le sommet commande toute la région. Cette position-frontière barre l'ensemble des routes qui, de Lioubliana, tendent vers Trieste et vers Fiume.

La situation du Tyrol méridional est encore plus intéressante. Ici, on peut considérer deux lignes stratégiques. La plus méridionale se confond avec la limite des langues. Elle se détache de la frontière suisse vers l'Ortler, suit la rive Sud du Haut-Adige et, laissant Botzen au Tyrol de langue allemande, continue vers l'Est en se maintenant au Sud de l'Isarco.

L'autre ligne, plus au Nord, est beaucoup plus avantageuse du point de vue de la stratégie. Elle suit les hauts massifs glaciaires qui séparent les bassins de l'Adige et de l'Isarco de ceux de l'Inn et de la Drave. Cette ligne n'est coupée que par les trois brèches de Nauders-Glurns, du Brenner et de Toblach. Mais — il y a un mais — en portant sa frontière politique au long de cette forte barrière, l'Italie a enfreint le principe des nationalités ; elle a annexé contre leur volonté formelle 200 000 Allemands, davantage encore de Slovènes, créant ainsi un irrédentisme d'un nouveau genre. N'est-il pas curieux de constater que même les communautés ladines du Tyrol éprouvent une répugnance invincible à se rattacher à l'Italie ?

Les Tyroliens allemands annexés réclament l'exemption du service militaire dans l'armée italienne ; ils demandent en revanche la création d'un régiment spécial de chasseurs alpins afin d'y maintenir l'usage de leur langue et leur nationalité.

Yougoslavie. Après bien des pourparlers, le traité de Rapallo ou de Santa Margherita (12 novembre 1920) a réglé les frontières qui séparent cet Etat de l'Italie. Fiume et un lambeau de l'Istrie constituent une ville libre. L'Istrie, ainsi que le Monte Nevoso,

reviennent à l'Italie. Il en est de même de Zara, avec les communes de Borgoerillo, Corn et Boccausnazzi et une fraction de la commune de Diclo et des îles de Cherso, Lussin, y compris les îlots voisins, Pelagosa et Lagosta. Les autres îles dalmates et Legantico relèvent du royaume yougoslave.

L'Italie, la Yougoslavie et Fiume ont conclu une alliance défensive dirigée contre l'Autriche et la Hongrie. Sa durée a été fixée à 9 ans. Une armée italienne occupera Fiume, en vue du maintien de l'ordre.

Turquie. Un des derniers traités de paix, le traité de Sèvres, a été conclu, le 10 août 1920, entre la Turquie et les puissances de l'Entente. Par ce traité, la Turquie renonce à toute intervention, même religieuse, en Afrique. Elle reconnaît le protectorat de l'Angleterre en Egypte, ainsi que celui de la France au Maroc, et en accepte toutes les conséquences. Cette reconnaissance prendra date du 30 mars 1912.

La Grèce bénéficie également de la défaite de la Turquie, mais cette dernière n'accepte pas de gaîté de cœur les amputations qu'on voudrait lui faire subir. En Asie Mineure les armées sont en présence. Grecs et Turcs se disputent la possession de certains territoires, la ville de Smyrne et la région voisine en particulier. Le gouvernement grec déclare ne pouvoir abandonner les régions situées au delà de la mer Egée, parce que les ressources de Smyrne rapporteront beaucoup à la Grèce et que la Grèce a dépensé et dépensera des milliards pour l'expédition d'Asie Mineure ; des raisons de prestige national et de politique intérieure sont aussi mises en avant ; le peuple ne comprendrait pas qu'on abandonnât Smyrne de bon gré ; l'armée non plus ne consentirait pas à obéir au gouvernement qui lui ordonnerait de quitter ces territoires qu'elle a arrosés de son sang.

Le traité de Sèvres agrandit le royaume de Grèce d'une superficie de 58 798 kilomètres carrés. La Grèce reçoit, en Europe, l'Epire du Nord, la Thrace, à l'exception de Constantinople, ainsi que de la région limitée à l'Ouest par la ligne de Tchataldja. Elle obtient encore les îles d'Imbros et de Tenedos. L'Epire du Nord s'étend sur 5000 kilomètres carrés ; elle compte 15 000 habitants, dont deux tiers sont Grecs. La Thrace couvre 35 000 kilomètres carrés et nourrit de 700 à 750 000 habitants, dont la moitié sont Grecs.

En Asie, la Grèce reçoit un mandat sur presque tout le sandjak

de Smyrne, quelques cazas (arrondissements) du sandjak de Magnésie et la région d'Aïvalik (Kydonia), en face de Mytilène. Au total 17 000 kilomètres carrés et 1 million d'habitants, dont 550 000 Grecs. Dans deux ou cinq ans, un plébiscite décidera de l'appartenance du territoire.

Dans ces conditions, la population de la Grèce, y compris le territoire à mandat, ne serait pas inférieure à 7 500 000 habitants. Malgré tout, 2 000 000 de Grecs sont encore irrédimés.

L'île de Castelorizo, à mi-distance entre Rhodes et le golfe d'Adalia, qui a une certaine valeur stratégique et que les Français avaient occupée pendant la guerre, a été remise par ceux-ci à l'Italie en mars 1921.

De par le traité de Sèvres, la Turquie doit assurer la liberté de navigation dans les Détroits. La solution de ce problème est d'intérêt mondial. Ce traité prévoit : *a*) une Commission des Détroits composée de représentants d'une dizaine d'Etats ayant les uns deux voix, les autres une seule ; *b*) des autorités militaires d'occupation anglaises, françaises et italiennes. Ces mesures paraissent, aux yeux de juristes éminents, fort peu judicieuses et peu propres à réaliser le but que l'on désire atteindre.

Le traité de Sèvres est remis en discussion, en particulier en ce qui concerne la Thrace. Cette contrée est divisée par la Maritza en Thrace du Nord qui touche à la mer Noire et à la Marmara, et Thrace du Sud, comprise entre le Rhodope et l'Egée. Cette dernière renferme 86 000 musulmans dont 74 000 Turcs et 12 000 Pomaks, 56 000 Grecs et 54 000 Bulgares.

La Thrace septentrionale a dû se modifier à plus d'une reprise au cours des cinquante dernières années, probablement au bénéfice de l'élément turc. Mais il est difficile d'établir une répartition exacte entre Bulgares et Grecs. Certains villages parlent indifféremment l'une et l'autre langue ; d'autres, certainement bulgares d'origine, ne parlent que le grec. La difficulté est la même au point de vue ecclésiastique. Le Phanar affecte de considérer comme lui appartenant l'immense majorité des chrétiens de Thrace, tandis que le Saint-Synode de Sofia revendique presque tous ceux de race bulgare. En fait, tel village sera patriarchiste ou exarchiste suivant que son curé sera grec ou bulgare ; dans bien des cas, les fidèles ne savent plus trop à quelle autorité religieuse ils doivent obéir.

Il semble que l'élément turc est prépondérant dans la région

d'Andrinople, ainsi que dans nombre d'agglomérations de l'intérieur. Malgré le retour de beaucoup d'entre eux dans leur patrie au lendemain de l'indépendance (1878) et deux émigrations forcées, en 1913, après la première guerre balkanique, et en 1919 lors de l'arrivée des Grecs, au total environ 150 000 hommes, les Bulgares forment encore la majorité dans bien des districts et possèdent des villages jusqu'à Tchataldja. Les Grecs, enfin, tiennent les côtes et habitent principalement le long des rivages de la mer Noire et de la Marmara. L'occupation du pays a dû en augmenter l'importance par l'afflux de nombreux fonctionnaires. En résumé, on peut dire que, si la majorité de la population a été bulgare, elle est maintenant turque et que peut-être demain elle sera grecque. Dans les Balkans, les transplantations de peuples s'opèrent le plus facilement du monde. Le principe des nationalités se heurte ici au manque de fixité des populations. Si ces territoires ont été donnés à la Grèce, c'est sans doute par la volonté de l'Angleterre qui s'assurait ainsi, par le moyen d'une Grèce agrandie, un instrument pour ses propres fins dans le Proche-Orient. Mais le retour de Constantin et la révolte turque ont modifié la situation. Des considérations économiques pourraient bien se trouver au premier plan. L'avantage passerait alors aux Turcs et aux Bulgares. Ces agriculteurs seraient capables de faire fructifier au centuple cette terre dont la fertilité était proverbiale dans l'antiquité. Par contre, le Grec, plus marin et commerçant qu'agriculteur, ne pourra contribuer que dans une faible mesure à l'amélioration agricole de cette Thrace qui, bien cultivée, pourrait être le grenier non seulement de Constantinople, mais de tous les Balkans.

On comprend toute l'importance que prend la Thrace septentrionale quand on songe que le chemin de fer qui relie la Bulgarie au port de Dédéagatch, déclaré d'intérêt international par le traité de Sèvres, longe le cours de la Maritza qui sépare les deux Thraces. En admettant que la Thrace septentrionale revienne à la Turquie et que les Grecs conservent la Thrace méridionale, ce chemin de fer se trouverait, pour ainsi dire, entre les deux frontières. La solution de l'issue libre de la Bulgarie à la mer Egée pourrait en être facilitée dans une certaine mesure. On comprend, dès lors, qu'il ait été question d'envoyer une commission d'enquête en Thrace.

Le traité de Sèvres a été l'objet d'une revision dans un sens favorable à la Turquie. Celle-ci recouvrerait, avec quelques res-

trictions, la majeure partie de la région de Smyrne. Mais une garnison grecque occuperait la ville ; un gouverneur chrétien serait nommé par la Société des Nations. La gendarmerie et l'administration seraient composées d'éléments mixtes avec prépondérance des uns ou des autres selon les majorités grecque ou turque dans les divisions du vilayet. Les impôts serviraient à établir un budget local à déterminer ; le surplus serait remis au gouvernement turc.

Constantinople serait dégarni de troupes étrangères. Chanak et Gallipoli seraient internationalisés.

La guerre qui a éclaté entre la Grèce et la Turquie remet d'ailleurs tout cela en question.

L'accord franco-turc comporte l'évacuation, prévue depuis longtemps, de la Cilicie, y compris Aïn-Tab. La France conservera la propriété du chemin de fer de Bagdad, mais le terrain de la voie ferrée restera propriété des Turcs. Au Sud de la ligne, les douanes relèveront du gouvernement turc, la ligne même restant franche de douane.

Albanie. Encore un problème dont la solution ne paraît pas près d'intervenir ! La situation politique de l'Albanie est assez bizarre. Ce pays a été admis à faire partie de la Société des Nations à titre d'Etat indépendant, mais il n'a pas encore obtenu des grandes puissances sa reconnais ance de droit. Ce retard semble être imputable au gouvernement italien, dont la ligne de conduite a quelque chose de peu net. D'un côté, sous la pression socialiste, il abandonne Valona, tout en gardant l'îlot de Saseno ; de l'autre, il n'entend pas renoncer à exercer des droits particuliers en Albanie.

La Serbie et la Grèce ont aussi quelques velléités d'amputer l'Albanie au Nord et au Sud. Le royaume yougoslave émet des prétentions sur Scutari et les territoires situés sur la rive droite du Drin blanc, en face de Dibra. La Grèce réclame Argyrokastro et Koritsa. Les cercles financiers de Belgrade voyant leur pays privé d'une tête de voie ferrée solide sur le littoral adriatique, reprennent le grand projet de ligne transbalkanique reliant l'Occident à Odessa par Scutari, Négotin et Bucarest.

Comme toujours en Orient, la religion sert à des fins politiques. Au dire des Albanais, la Grèce voudrait assumer la p otection des orthodoxes dans l'Albanie du Sud pour mieux les faire passer ensuite pour Grecs. En attendant, le gouvernement d'Athènes

se refuse toujours à accorder à ses sujets albanais les écoles que ceux-ci réclament. Dans ces circonstances, on conçoit l'énergie avec laquelle le gouvernement albanais, dont le siège est à Tirana, défend les frontières que lui reconnaissaient les commissions internationales de délimitation en 1913.

Bessarabie. Le territoire attribué à la Roumanie est compris entre la frontière actuelle de la Roumanie, la mer Noire, le cours du Dniester depuis son embouchure jusqu'au point où il est coupé par l'ancienne limite entre la Bukovine et la Bessarabie.

A ce propos, remarquons qu'avant la guerre le territoire roumain ne comptait que 137 902 km² Il s'est accru de 169073 km²; il comprend donc 306 975 km², se décomposant comme suit :

Moldo-Valachie	137 902 km²
Banat	28 000
Transylvanie.	85 000
Bukovine	10 441
Bessarabie	45 632
Total	306 975 km²

La population a au moins doublé, passant de 7 086 000 à 14 500 000 unités, peut-être même environ 18 000 000, dont 13 millions de Roumains, 1 500 000 Juifs, 700 000 Russes et Ukrainiens, 100 000 Bulgares, 1 700 000 Hongrois, 800 000 Allemands, 350 000 de nationalités diverses.

Nous ne saurions clore ce qui concerne l'Europe sans parler de ce que l'on a appelé la Petite-Entente. La Serbie et la Roumanie viennent de conclure un traité d'alliance, lequel met fin au litige qui divisait ces deux puissances. Le Banat, revendiqué à la fois par la Serbie, comme ayant été, au cours des siècles. l'un des berceaux de sa civilisation, et par la Roumanie, comme formant un tout géographique et économique, a été partagé entre les deux puissances rivales par le Conseil suprême. Les Roumains ont obtenu la ville de Temesvar et la partie orientale de la province, tandis que les Serbes ont reçu le territoire compris dans le coude du Danube et qui couvre les avancées de Belgrade.

L'alliance conclue en juin 1921 a pour but d'assurer le maintien de l'état de paix actuel en Europe centrale et la stricte application des traités de Saint-Germain, de Trianon et de Neuilly. Les deux Etats s'engagent en outre à se soutenir militairement en cas d'agression dirigée contre l'un d'eux par la Hongrie ou

la Bulgarie. Cette alliance complète les accords analogues passés entre Belgrade et Prague, le 14 août 1920, ainsi que des arrangements survenus entre les gouvernements tchéco-slovaque et roumain que doit couronner une convention militaire.

La Petite Entente forme ainsi un bloc imposant. La Roumanie en est le centre ; ses frontières sont vulnérables de tous les côtés. Un premier accord a été conclu avec la Pologne pour se prémunir contre la Russie ; puis, pour parer aux menaces hongroises et bulgares, elle s'est entendue avec la Tchécoslovaquie et la Yougoslavie, qu'unissait au reste une convention visant la défense du traité de Trianon. La Grèce seule est restée en dehors de ces diverses combinaisons. Toutefois, un accord a fini par intervenir entre Athènes et Belgrade en vue d'une action commune en Albanie. Par la force des choses, la Grèce, pour échapper à la mainmise des grandes puissances, devra entrer dans ce groupement de l'Europe orientale et centrale. Toutes ces alliances demandent à être complétées par de solides conventions économiques.

Jan Mayen, cet îlot perdu dans l'Atlantique boréal, n'est plus sans maître. Il est occupé maintenant par la Norvège. Sa longueur est de 55 kilomètres, sa largeur de 15. Cette île volcanique est couverte de nombreux glaciers. Jusqu'à présent, elle n'est visitée que par des pêcheurs et des baleiniers, mais n'est pas habitée en permanence.

L'Arménie a bien de la peine à se constituer. Le texte de la décision du président Wilson, déterminant les frontières entre l'Arménie et la Turquie, a été publié à Washington, en février 1921. En vertu du traité de Sèvres, la Turquie et l'Arménie doivent accepter la décision de M. Wilson.

La nouvelle frontière part du littoral de la mer Noire, un peu à l'ouest de Tirebolu; elle se dirige vers le Sud et atteint le Kara-Sou (Euphrate occidental) ; elle longe cette rivière jusqu'à son confluent avec le Mourad-Sou (Euphrate oriental), remonte celui-ci, puis suit la ligne de faîte du Taurus arménien, englobe ainsi Bitlis et le lac Van, pour atteindre enfin l'ancienne frontière turco-persane. M. Wilson donnerait Kars, Erzeroum et Trébizonde à l'Arménie. Qu'en sera-t-il de ce projet ? C'est le secret de l'avenir.

Que dire, à l'heure présente, de la **Géorgie** et de l'**Azerbeidjan** ?

De fait, ces deux nations ont perdu leur indépendance, écrasées par les forces bolchévistes et turques. Leurs divisions leur ont été funestes. Le malheur les a rapprochées; leurs gouvernements en exil ont conclu une alliance dont il faut espérer d'heureux effets dans l'avenir.

La Palestine est le champ clos où se débattent bien des convoitises. La politique sioniste tend à judaïser ce pays sous le mandat britannique, tandis que la politique arabe, qui est celle des deux populations musulmane et chrétienne, cherche à sauvegarder et à défendre l'unité nationale de la Terre Sainte. Les deux points de vue semblent inconciliables. Déjà certains villages musulmans se dépeuplent au profit de l'Amérique, craignant d'être asservis par les Juifs de plus en plus nombreux.

L'Etat du **Grand Liban** a été proclamé le 1er septembre 1920. Ce nouvel Etat est limité au Nord par le Nahr-el-Kébir, au Sud par les frontières de la Palestine et à l'Est par l'Anti-Liban. Beyrouth est le siège du nouveau gouvernement, cette ville recevra une large autonomie administrative. Un autre Etat a été créé, celui de l'Irak, avec Bagdad comme capitale.

En **Egypte,** un parti appelé parti national égyptien, cherche à libérer le pays de la domination anglaise. Des tractations ont eu lieu d'où est sorti un projet d'accord dit accord Milner-Zaghloul.

L'Angleterre serait disposée à reconnaître l'indépendance de l'Egypte : elle garantirait l'intégrité de ce pays contre une agression extérieure. En retour, l'Egypte reconnaîtrait la position privilégiée de la Grande-Bretagne dans la vallée du Nil. En cas de guerre, elle consentirait à lui donner toute facilité d'accès en territoire égyptien. La Grande-Bretagne maintiendrait une garnison en Egypte dans la zone du canal, et très probablement à Alexandrie.

Il serait rendu à l'Egypte la liberté de ses relations extérieures à condition qu'elle s'abstienne de conclure des traités qui ne seraient pas d'accord avec la politique britannique. L'Egypte aurait également le droit d'avoir ses propres représentants diplomatiques à l'étranger. Ils seraient probablement limités pour le moment aux pays où l'Egypte a des intérêts commerciaux. Les capitulations seraient supprimées et le contrôle de la législation sur les étrangers serait dévolu entre temps au

haut commissaire anglais. D'autres stipulations visent les tribunaux consulaires et quelques points secondaires d'administration. Cependant, un certain nombre de réserves ont été émises par le parti national égyptien. On peut les résumer comme suit :

1. Suppression explicite du protectorat britannique sur l'Egypte.

2. Soustraction de l'Egypte à toute participation à une guerre ne la concernant pas.

3. Liberté pour le gouvernement égyptien de conclure des accords économiques et commerciaux avec les puissances étrangères.

4. Sauvegarde des droits de l'Egypte quant à la question vitale du Soudan et du Nil.

5. Substitution du terme de délégué ou de contrôleur à celui de conseiller, dans le titre du commissaire anglais qui sera chargé de la Dette publique, et stipulation formelle que la mission de ce commissaire sera terminée aussitôt que cette dette aura été acquittée.

6. Annulation pure et simple des dispositions de l'article relatif à la nomination d'un fonctionnaire anglais ayant le droit d'accès au Ministère de la Justice.

7. Désignation de l'Est du canal de Suez pour le campement de la garnison britannique qui restera en Egypte. Les effectifs de cette garnison, dont la tâche se bornera à la surveillance des communications impériales avec les Indes, devront être fixés d'avance.

8. Fixation d'un terme pour la durée de l'accord qui sera conclu entre la Grande-Bretagne et l'Egypte.

Les négociations se poursuivent.

Tripolitaine et Somalie. L'Italie a conclu avec la France et l'Angleterre des accords en vue de déterminer plus exactement les frontières qui, en Afrique, séparent ses colonies de celles de ces deux puissances. L'Italie renonce à la possession de la baie de Solloum. La frontière entre la Cyrénaïque et l'Egypte part de Ras-el-Milh, sur la Méditerranée, suit le 25e méridien, laissant à l'Egypte un petit triangle de la Cyrénaïque et l'oasis de Siouah. L'Italie acquiert l'oasis de Djarboub avec ses dépendances jusqu'à l'oasis de Melfa et tout le système des oasis de Koufra. Il règne cependant quelque incertitude sur cette fron-

tière, puisque la nouvelle délimitation suit le 25e méridien jusqu'à la limite du Soudan anglo-égyptien, tandis que la convention franco-anglaise du 21 mars 1899 fait suivre au 24e degré la ligne de séparation entre la zone française et le Soudan anglo-égyptien. L'Italie obtient en tout cas deux centres du senoussisme, ce qui lui facilitera l'extension et la consolidation de son influence en Cyrénaïque. Pour l'Angleterre, le traité est aussi très avantageux, puisqu'il lui vaut l'importante baie de Solloum et la débarrasse des soucis que pourrait lui causer le senoussisme à la frontière occidentale de l'Egypte.[1]

En Somalie, l'Italie obtient le Jubaland, soit environ 100 000 kilomètres carrés. La ligne limite part de Dolo où convergent les frontières de l'Abyssinie, de la Somalie italienne et de l'Afrique orientale britannique; elle se dirige au Sud-Ouest, jusque dans la région d'El Wak, puis s'écarte du 41e méridien, en pointant légèrement au Sud-Ouest jusqu'à sa rencontre avec la limite administrative qui sépare le Jubaland du Tanaland; ensuite, elle suit cette limite pour aboutir sur l'Océan Indien au point appelé Ras-Kiamboni ou Dick's Head, près de la localité de Saklani, entre les 1er et 2e parallèles sud. Ce territoire peu peuplé (11 000 habitants) a cependant une réelle valeur économique. Il possède deux ports : Kismayou et Dumford, qui sont appelés à prendre un sérieux développement. Des travaux d'irrigation permettront de mettre en valeur au moins 5000 kilomètres carrés de terrains favorables à la culture du coton.[2]

Colonie de Kénia. Tel est le nom que portera désormais l'Afrique orientale anglaise, laquelle cesse d'être un protectorat pour devenir une colonie proprement dite, sauf une bande de 16 kilomètres environ de largeur sur la côte, y compris Zanzibar.

Tanger donne lieu à de nombreuses compétitions entre la France et l'Espagne. Cette ville est actuellement placée sous un régime international; elle a ses autorités locales indigènes et les consuls étrangers y assurent la protection de leurs nationaux. Malgré les déboires qu'elle a déjà éprouvés en Afrique, l'Espagne, fière de sa gloire antique, revendique Tanger. Mais la France ne cache pas ses visées sur cette place importante. Quant à l'An-

[1] Voir cartes: Nouvelles frontières de la Libye, dans les nos 7 et 8, 1920, des *Renseignements coloniaux publiés par le Comité de l'Afrique française.*

[2] Voir dans le recueil cité ci-dessus, mêmes nos: Carte des Nouvelles frontières de la Somalie française.

gleterre, qui possède Gibraltar, elle paraît se désintéresser de la question.

La France a organisé à nouveau l'administration de ses colonies de l'Afrique équatoriale. Le gouverneur-général exerce son autorité sur la colonie du Gabon, sur celles du Moyen-Congo, de l'Oubanghi-Chari, du Tchad, ainsi que sur le territoire de l'ancien Caméroun.[1]

Délimitation anglo-française dans le Ouadaï et le Darfour. Les limites franco-britanniques, dans cette partie de l'Afrique, fixées par l'accord du 21 mars 1899, demandaient à être précisées, surtout entre les parallèles 11 et 15. Il s'agissait de savoir si le Dar Tama et le Dar Massalit appartenaient au sultan du Ouadaï ou au Darfour. En 1913, un arbitrage était prévu, mais la guerre laissa tout en suspens. Une convention en date du 8 septembre 1919 attribue le Dar Tama à la France et le Dar Massalit à l'Angleterre.

A propos de colonies, il est bon de remarquer qu'une jurisprudence nouvelle distingue les territoires soumis à des mandats et les colonies ordinaires.

Le mandat ne doit pas être appliqué exclusivement au profit des puissances mandataires et dans leur intérêt, mais pour le plus grand bien des habitants du territoire mandaté. La puissance mandataire gouverne au nom de la Société des Nations, est responsable vis-à-vis de cette dernière et doit lui présenter des rapports.

Toutes les anciennes colonies de l'Allemagne sont aujourd'hui sous mandat, ainsi que certaines parties de l'ancien Empire ottoman. On a établi trois sortes de mandats :

1. Les communautés qui appartenaient autrefois à l'Empire ottoman sont considérées comme capables de se gouverner elles-mêmes, dans une large mesure, mais ont besoin des conseils et de l'aide d'une autre puissance jusqu'au moment où elles sauront se conduire seules ; les vœux de ces communautés doivent être d'abord pris en considération lorsqu'on choisira les mandataires.

2. Les habitants des anciennes colonies allemandes de l'Afrique centrale ont une civilisation plus primitive, de sorte que

[1] Voir cartes des Renseignements coloniaux publiés par le *Comité de l'Afrique française*, 1920, n° 11.

la puissance mandataire doit assumer la responsabilité de l'administration des territoires, dans l'intérêt des habitants eux-mêmes.

3. Les anciennes colonies allemandes du Sud-Ouest africain et du Pacifique, où la population est d'une très faible densité, et qui se trouvent éloignées des centres de civilisation, ou sont au contraire voisines des territoires des puissances mandataires, doivent être administrées par ces mêmes puissances, d'après les lois des mandataires, comme une partie intégrante de leur territoire, sous réserve des garanties prévues plus haut, dans l'intérêt de la population indigène.

Tout en laissant à ses colonies la plus grande liberté, l'Angleterre cherche à les rattacher à la métropole par un puissant lien moral. La guerre mondiale n'a fait que renforcer cette union. Une conférence des premiers ministres des Dominions (juin 1921) a préparé l'ordre du jour de la Conférence constitutionnelle impériale de 1922, appelée à fixer le statut définitif des diverses nations confédérées qui constituent l'Empire britannique. Les Dominions ont été appelés pour la première fois à examiner quelle doit être dorénavant la politique extérieure de la Communauté britannique. La conférence a été à même de discuter du renouvellement du traité anglo-japonais, de la place que doit occuper l'Empire dans le Pacifique et, par suite, de ses rappports avec les Etats-Unis, ainsi que de l'importance que doit avoir la flotte impériale.

Signalons enfin, en ce qui concerne l'Afrique, la construction d'un chemin de fer destiné à relier directement la grande vallée du Zambèze, ainsi que le protectorat britannique du Nyassaland, au port de Beïra. Cette ligne mettra Blantyre, capitale du Nyassaland, à 24 heures de l'Océan Indien. Elle permettra l'exploitation des mines de charbon, de graphite et de cuivre du district de Tété. Les steamers nombreux qui fréquentent le port de Beïra y trouveront bientôt le combustible pour leur retour en Europe, sans avoir besoin, comme jusqu'ici, d'aller le chercher à Lourenço-Marquès ou à Durban.

En **Océanie** nous n'avons guère à parler que de l'île de **Yap**, dans les Carolines. Le Japon détient par mandat cet archipel, dont l'île de Yap est la terre principale. Outre les raisons économiques et stratégiques qui donnent de la valeur à cette île,

celle-ci est une station de câbles sous-marins ; à ce point de vue son importance est considérable.

Un câble unit la Chine à San-Francisco ; toutes les étapes de ce câble sont américaines. De Guam (Mariannes) un autre câble se dirige vers les îles Bonin pour aboutir à Yokohama. Ces îles sont elles-mêmes reliées à Célêbès et à Ménapi par un câble japonais. Les Japonais ont remplacé l'ancien câble allemand qui reliait Yap avec Guam par un autre qui passe par les Riou-Kiou, reliant ainsi Guam au Sud du Japon.

La correspondance télégraphique s'est accrue considérablement pendant la guerre, entre la Chine, le Japon et l'Amérique. Les relations entre le Japon et l'Amérique étant assez difficiles et peu rapides, on cherche à les relier directement par un nouveau câble. Deux itinéraires sont proposés, tous deux partant des îles Bonin. La voie la plus courte se dirige vers les îles Midway et Honolulu, pour aboutir à San-Francisco ; la plus longue, qui sert mieux les intérêts japonais, passe par les îles Marshall, qui font partie des territoires sous mandat japonais, et aboutit également à San-Francisco. Des sociétés japonaises et américaines doivent fournir, à parts égales, le capital de l'entreprise. Mais le Japon tient à conserver le contrôle sur ce câble, ce que, du côté américain, on a de la peine à accepter.

Un ancien conflit entre le **Chili** et le **Pérou** a été réglé récemment. Le Pérou, jusqu'à l'année dernière, n'avait jamais accepté comme définitive la cession au Chili de Tacna et d'Arica dont ce pays s'était emparé il y a quarante et un ans et que devait lui assurer le traité d'Ancou, conclu quatre ans plus tard. Récemment encore, le Pérou, ayant fait mine de revendiquer les deux provinces perdues, le Chili envoya des troupes à la frontière. Un conflit armé fut évité grâce aux bons offices du président Wilson. Le Pérou a enfin consenti à renoncer à Tacna et à Arica. Le Chili lui payera une indemnité de 150 millions de francs. En outre, les deux pays concluront probablement des traités de réciprocité commerciale.

Les régions côtières de Tacna et d'Arica sont arides, mais très riches en guano et en salpêtre.

* * *

La guerre a brusquement interrompu l'œuvre d'exploration ou, en tout cas, l'a considérablement ralentie. Elle a cependant occasionné certains voyages dont l'un des plus notables a pour auteur l'un de nos compatriotes. M. le Dr George Montandon, bien connu par son exploration du Ghimirra, vient de rentrer en Suisse, après un voyage autour du monde qui a duré près de deux années et demie.

Envoyé par le Comité international de la Croix-Rouge de Genève, comme chef de la Mission chargée de négocier et d'organiser le rapatriement par Vladivostok d'une partie des prisonniers de guerre des Empires centraux retenus en Sibérie orientale, le Dr Montandon partit de Genève en mars 1919 pour Vladivostok en passant par Paris, les Etats-Unis, les îles Havaï et le Japon. En Extrême-Orient le champ de son activité s'étendit de Tokio à Omsk, trajet qu'il couvrit sept fois, aller et retour, deux fois sous Koltchak et cinq fois sous les bolchévistes, sans parler des itinéraires parcourus par ses lieutenants en Transbaïkalie, en Mandchourie et sur l'Amour. La mission occupa jusqu'à une cinquantaine de collaborateurs.

Outre les premiers bateaux d'évacuation qu'il organisa à Vladivostok, le Dr Montandon fut le seul, d'entre tous les chefs de missions concurrentes, à pouvoir franchir la Sélenga (cet affuent du Baïkal marque la frontière orientale de la Russie soviétique proprement dite), le seul donc à y pouvoir distribuer des secours aux prisonniers, à conclure des accords avec les autorités soviétiques, ce qui lui permit d'évacuer 10 000 hommes vers Vladivostok. Il en eût évacué davantage, si des indications intempestives du Dr Nansen, nullement au courant de la situation locale, n'avaient engagé le gouvernement de Moscou à restreindre l'évacuation vers Vladivostok et n'avaient pas ainsi fait jeter, par 50 degrés de froid, dans les forêts, pour y couper du bois, des prisonniers qui n'étaient qu'à quelques kilomètres de la Sélenga et qui ont dû attendre d'être rapatriés par Riga.

Le Dr Montandon a fait d'importantes recherches ethnographiques: en Amérique, où il rendit visite à la tribu indienne des Havazoupay, dont l'unique village est encaissé au fond du

Cataract Canyon ; au Japon, au peuple des Aïno, qu'il considère comme un peuple blanc; en Transbaïkalie, aux Bouriates, branche septentrionale des Mongols proprement dits; aux portes d'Omsk, à des villages kirghizes.

De son voyage, le Dr Montandon a rapporté, sans parler de la grande carte des itinéraires de la mission, des documents de cette dernière, de ses notes, de ses mensurations anthropologiques et de ses multiples photographies, une importante collection qu'il compte exposer et qui comprend : quelques armes et objets peaux-rouges, océaniens et malais ; près de 200 pièces des Aïno (la collection la plus complète de ce peuple qui existe en Suisse), une entaine d'armes japonaises, chinoises et russes ; une série d'objets bouriates (selles, harnachements, etc.); une cinquantaine d'affiches bolchévistes ; vingt grands tableaux des billets de banque des divers Etats fondés sur les ruines de l'Empire russe.

Des publications d'ordre divers suivront sans doute le retour au pays du Dr Montandon.

Le **Gaurisankar**, la plus haute montagne du globe, sera-t-il enfin vaincu ? L'homme parviendra-t-il à dominer les 8840 mètres de ce sommet altier ? On pourrait le croire. Une expédition, organisée de toutes pièces, avec un soin méticuleux par le Club alpin britannique, vient de partir d'Angleterre en vue d'étudier les accès de ce pic majeur.

L'expédition du mont Everest est partie en deux groupes de Dardjiling, les 18 et 19 mai de cette année, du Gelep La, passage qui conduit à la vallée du Ciumbi. Elle se compose d'une dizaine d'Européens et d'une quarantaine de porteurs indigènes avec 100 mulets. Les porteurs, choisis parmi les habitants des villages tibétains, habitués aux grandes altitudes, ont été soumis à un entraînement spécial. Le matériel a également été établi avec le plus grand soin. Il en a été de même des Européens qui, outre les compétences nécessaires pour assurer le succès de l'expédition, ont dû prouver leurs aptitudes physiques et un parfait entraînement d'alpiniste. On a aussi apporté une attention particulière au caractère et au système nerveux de chacun d'eux, car les hautes altitudes agissent sur le système nerveux, rendant excitable l'homme le plus pacifique. Le groupe des topographes partit le 18 mai pour passer la vallée du Tista afin de rejoindre ensuite le gros de l'expédition

à Campa Dzong. Malheureusement, un des membres de l'expédition, le Dr A. M. Kellas, est mort le 5 juin d'une crise cardiaque. Le Dr Kellas avait fait de nombreuses ascensions dans l'Himalaya. En 1920, il était arrivé à l'altitude de 7866 m. sur les flancs du Karmits. Il avait étudié dans quelle mesure l'emploi de l'oxygène pouvait aider à respirer aux grandes altitudes.

Bien des problèmes sont à résoudre. Il s'agirait, tout d'abord, de déterminer l'altitude exacte de la montagne. La triangulation, affectée par des réfractions, donne un résultat inférieur d'une quarantaine de mètres à la hauteur réelle. Quelle température règne à cette altitude ? Quelle est la sécheresse de l'air ? Quelle quantité de neige les vents charrient-ils ? Il est probable que les précipitations sont beaucoup moins abondantes sur la cime qu'à 2 ou 3000 mètres plus bas: cette circonstance, ajoutée à la température, doit influer sur la désagrégation des flancs rocheux et, par conséquent, sur la forme que l'érosion donne à la montagne.

La consistance de la neige aux diverses altitudes est également un point à élucider. L'avion sera utilisé. Il s'agit de savoir si, jusqu'où, et depuis où, un appareil peut se poser et reprendre son vol sans risquer de s'enliser dans la neige poudreuse ou amollie selon l'orientation et l'heure du jour. On espère établir un point aux environs de 7500 mètres, susceptible de porter une station permanente.

Comme les Alpes, l'Himalaya présente son versant le plus abrupt au midi. C'est pourquoi il n'est guère possible d'aborder le Gaurisankar que par le Nord. Le gouvernement tibétain a accordé l'autorisation de partir de la vallée du Dingri.

Plusieurs tentatives d'escalade du Gaurisankar ont déjà eu lieu. Le duc des Abruzzes (1909) tient à cet égard le record de l'altitude : 7500 mètres.[1]

Exploration de H. St. J. B. Thilby dans le Nedjed. L'Arabie est encore l'une des contrées les moins connues de l'Asie. M. Thilby, du Civil Service de l'Inde, vient de traverser la péninsule de part en part, du Golfe Persique à la Mer Rouge, en passant dans le voisinage de La Mecque. Les itinéraires de l'explorateur portent sur une distance d'environ 4 degrés et

[1] Voir carte du *Geographical Journal*, janvier 1921, et de la *Géographie*, avril 1921.

demi. Il étudia entre autres le Djebel Toueïk, ensemble de terrasses calcaires qui s'abaissent dans la direction de l'Est et constituent, au cœur de l'Arabie centrale, une barrière massive qui coupe en deux le Nedjed ouahabite.

Le plateau calcaire du Toueïk est coupé par un réseau de drainage très développé. De là sortent des oueds qui tous s'écoulent vers l'Est ou le Sud-Est. D'autres, plus longs, viennent des plaines de l'ouest. Leurs vallées traversent les escarpements du Toueïk par des gorges encaissées. C'est dans ces vallées que se rencontrent les points d'eau, les puits et souvent une végétation luxuriante, comptant même des palmeraies et des champs de céréales. Sur les deux pentes du Toueïk, on trouve des oasis, centres importants de peuplement ; une des plus considérables porte le nom de Khardj ; au Sud se trouve la plaine de l'Afladj qui confine au grand désert de sable inexploré du Sud-Est. On trouve dans le Khardj et l'Afladj un système d'aqueducs assez mal entretenus qui révèlent peut-être une ancienne colonisation persane. Les crues subites des oueds peuvent causer parfois de grands dégâts.

Le Sahara perd graduellement les mystères qui l'enveloppaient jadis. Les voyages de pénétration se multiplient. Une reconnaissance, dirigée par le capitaine Augiéras et partie de Tabelbala (région de Beni-Abbès, Algérie), a effectué, le 25 décembre 1920, en plein désert et en un point fixé d'avance, sa jonction avec un détachement commandé par le commandant Lauzanne, venant d'Atar (Mauritanie). Cette rencontre eut lieu à l'oasis d'El Mzereb, à égale distance des deux points de départ. A partir d'Atar, 500 km. environ de territoires jusqu'ici inexplorés ont été reconnus. Ainsi se trouve réalisée la jonction entre l'Algérie et l'Afrique occidentale française.

Poursuivant sa route, le capitaine Augiéras atteignit enfin Tidjiksa, ayant ainsi traversé, de part en part, tout le Sahara occidental (4500 km.). Tidjiksa est situé à environ 800 km. au Nord-Est de Saint-Louis. C'est l'un des postes français les plus importants de la Mauritanie septentrionale.

La carte d'ensemble que le capitaine Augiéras publiera prochainement permettra d'entrevoir la morphologie générale de l'immense région explorée. Le Sahara occidental semble avoir été le théâtre d'un mouvement tectonique d'une ampleur exceptionnelle. D'immenses falaises gréseuses, longues de plu-

sieurs centaines de kilomètres, marquent la zone de rupture d'où convergent des dômes granitiques.

L'oasis de Koufra où réside le Senoussi, isolée en plein désert, à plus de 900 km. de la côte, vient d'être visitée par une Anglaise, Mme Rosita Forbes. L'intrépide exploratrice n'en était pas, au reste, à son coup d'essai. Cavalier hors ligne, parlant quatre ou cinq langues, Mme Forbes avait déjà parcouru l'Amérique, le Japon, l'Océanie, les Indes, où elle chassait le tigre, la Chine, où elle fut faite prisonnière par les troupes du Sud. En 1919, on la trouve au Maroc, au Soudan, à Jérusalem.

C'est de Benghazi que Mme Forbes partit au moment où le grand Senoussi s'y trouvait lui-même, attendant le moment de s'embarquer pour l'Italie. Ce puissant personnage lui remit une lettre de recommandation pour son frère, le *vékil* Saïed Rida qui réside à Djedabia, à 128 km. au Sud.[1] Dans cette localité, elle courut le risque d'être assassinée par quelques *Ekwans*, senoussistes plus fanatiques que leurs chefs. Elle dut se déguiser en Circassienne venant du harem du bey de Tunis et accomplissant un pèlerinage à Tadj, la ville sainte des Senoussistes. Non sans peine, elle finit par atteindre Aoudjila et Djalo. Cette dernière localité est la résidence du gouvernement senoussiste pour la province du Nord. Après s'être fourvoyée et avoir erré pendant 800 km. à travers le désert aride, la caravane atteignit le poste de Bouzeïma : enfin après avoir de nouveau couru de grands dangers, elle finit par atteindre l'oasis de Koufra, composée de cinq villages éparpillés dans une vallée, autour de trois lacs salés, d'un bleu intense. La pluie n'y était pas tombée depuis huit ans, mais une nappe d'eau à faible profondeur permet une irrigation complète, avec culture de l'orge, du blé, des roses, du raisin, des légumes et des pêches. Pas d'animaux, sauf des serpents et quelques oiseaux.

L'oasis a une longueur de 68 km., sa plus forte largeur est de 30 km. Le plus grand bourg est Djof où se tient le marché. On y voit aussi la vieille zaouia (couvent) construite sur l'ordre du fondateur de la confrérie des Senoussis. Tadj, la ville sacrée, est située sur une colline.

En présence de l'hostilité déclarée de la population qui rendit

[1] Voir itinéraire de Mme Rosita Forbes dans l'*Illustration*, n° 4082, 28 mai 1921.

impossible l'exploration de toute la vallée, le retour s'effectua par un itinéraire rarement pratiqué pendant l'été, puisqu'il ne comporte qu'une seule source dans la direction de Djaraboub. La caravane fut réduite au minimum. On dut même abandonner les tentes et coucher à même le sol, dans des sacs fourrés de laine ; pendant la nuit, la température descendit à 3 ou 4 degrés au-dessous de zéro. Pas moyen de se laver, l'eau étant rationnée à raison de 3 ou 4 gobelets par jour.

Djaraboub est le siège du grand collège religieux des Senoussis. Nul Européen n'y avait encore pénétré. Enfin, une dernière étape de 120 km. amena la hardie voyageuse à Siouah, en Egypte, où elle reprenait contact avec le monde civilisé.

Mme Forbes a ainsi décrit un itinéraire d'environ 1650 km., renouvelant nos connaissances géographiques de ces régions. Elle a rapporté d'intéressants renseignements sur les tribus des Zouias et des Tibbous, sur la végétation et les cultures des oasis et sur les caractères géologiques de ces contrées.

Dans le **Haut Congo**[1], M. W. Willemoës d'Obry, ingénieur chargé d'établir la carte hydrographique d'une des régions les plus mal connues de ce territoire, s'est attaché, entre autres, à fixer le régime des eaux du lac Dilolo. Livingstone avait émis l'hypothèse que ce petit lac du centre africain écoulait ses eaux alternativement vers l'Océan Atlantique par le Congo et vers l'Océan Indien par le Zambèze. Les relevés de M. Willemoës d'Obry de la ligne de faîte entre les deux grands fleuves africains établissent que le lac Dilolo n'a aucune communication fluviale avec le Congo et que ses eaux se déversent dans le Zambèze.

Le voyage de retour de l'expédition à travers une région encore assez mal connue fut rendu plus difficile encore par l'état de rébellion des tribus dont il fallait traverser les territoires. M. Willemoës d'Obry tenait cependant à parcourir cette région et à fixer le cours du Louao avant d'atteindre la station de Katola sur la rivière Louloua. Ce voyage de retour fut pénible et traversé de diverses péripéties.

Nous avons parlé plus haut d'un explorateur suisse de haute valeur, M. le Dr Montandon. Signalons ici le nom d'un Genevois, M. François de Loys, qui a parcouru, en trois ans, une partie im-

[1] Voir carte du Haut-Congo, *Semaine littéraire* n° 1432, 11 juin 1921.

portante de l'arrière-pays du lac Maracaïbo, où les blancs n'avaient guère pénétré, surtout dans les régions avoisinant le cours supérieur du rio Tarrar et du rio Catatumbo, ainsi qu'une partie de la Cordillère de Mérida, ligne de partage des eaux entre la mer des Caraïbes et le bassin de l'Orénoque. M. de Loys a rapporté de très belles collections ethnographiques des Indiens Motilones.

L'expédition du Dr Hamilton Rice aux sources de l'Orénoque a été des plus fructueuses pour la science. Elle remonta le rio Négro jusqu'au Cassiquiaré pour atteindre l'Orénoque qu'elle remonta également jusqu'au rapide de Guaharibos.

Cette expédition nous vaut les matériaux d'une carte au 1 : 125 000, une quarantaine de positions astronomiques, des observations magnétiques faites dans 20 stations, des observations météorologiques enregistrées quatre fois par jour, sans parler de nombreuses études géologiques et de géographie médicale.

Expédition du Dr Preuss en Colombie. Retenu par la guerre en Colombie, où il séjournait depuis 1913, le Dr Preuss, de Berlin, profita de son séjour forcé pour se livrer à des recherches archéologiques et ethnographiques. Son attention fut d'abord attirée par des sculptures colossales qu'on rencontre aux environs de San Agostin, dans la partie supérieure de la Magdalena. Ce sont probablement des dieux ou des demi-dieux.

Le Dr Preuss a aussi étudié les coutumes et les traditions des Indiens Uitotos et Kagabas. Il a poussé ses investigations jusque dans la région de Bolivar et du Rio Patia.

Arbitrage entre le Vénézuéla et la Colombie. Les gouvernements de ces deux Etats ont décidé de confier au président de la Confédération suisse la fixation exacte des frontières de ces Etats ; des « contestés » disparaîtront ainsi de la carte.

En **Nouvelle Guinée**, le capitaine H. Detzner, de Wurzbourg, fut surpris par la guerre alors qu'il accomplissait de fructueuses explorations le long de la frontière entre les territoires de protectorat allemand et britannique. Les troupes australiennes occupant la côte dès les premiers temps des hostilités, le capitaine Detzner ne put rentrer en Europe.

Les résultats scientifiques obtenus par l'explorateur sont très importants. Il détermina la position d'une quinzaine de points au moyen d'observations astronomiques et étudia la flore, la faune et surtout les populations papoues dont il décou-

vrit de nouvelles tribus. Après quatre ans de pérégrinations il put enfin, en décembre 1918, regagner l'Europe par l'Australie et le Cap.

Les explorations et les découvertes polaires reprennent de plus belle. Un jeune Canadien, **Bob Flaherty,** après mille aventures, découvrit, dans la baie d'Hudson, le 23 août 1915, une île que lui avaient signalée des Esquimaux et que les cartes indiquaient à peine, soit l'île de Belcher. Cette terre, longue de 147 km. et large de 75, est habitée par 25 familles comprenant 125 personnes. Les habitants vivent du produit de la chasse du renard dont, chaque hiver, ils échangent les peaux à la côte contre des ustensiles et des approvisionnements. Le renard est à peu près le seul mammifère de l'île, laquelle, d'autre part, renferme beaucoup de minerai de fer, mais de qualité inférieure.

Le pôle sud et ses approches provoquent de nouvelles expéditions. Une **exploration antarctique anglaise** a quitté Londres le 27 septembre 1920 à destination de la Nouvelle-Zélande. Elle est dirigée par M. John Cope, un des compagnons de Shackleton ; elle doit durer 5 ans. Cette expédition a pour but de déterminer le site et l'importance des gisements de minerais signalés dans l'Antarctique, d'étudier les migrations des baleines, de faire une étude approfondie des conditions atmosphériques et magnétiques des contrées antarctiques, d'en étudier méthodiquement la flore et la faune. Elle compte, en outre, faire le tour du continent antarctique et gagner le pôle Sud en avion. M. Cope espère atteindre le pôle Sud en franchissant en avion la barrière de glaces où se trouvent des sommités de plus de 3800 mètres.

Au mois d'août 1921 Shackleton est parti pour tenter l'exploration des îles peu connues du Pacifique, ainsi que du Nord de la région antarctique. Il procédera à des sondages et à des observations magnétiques. L'explorateur emmène avec lui un boy-scout. Le garçon choisi représente l'ensemble des boy-scouts de Grande-Bretagne.

Touchant les **expéditions arctiques,** Amundsen a donné de ses nouvelles. Parti le 18 août 1920 de Nomé, il fut arrêté, quelques jours après, par les glaces, dans le détroit de Behring ; toutefois, le 27 août, il atteignit le cap Serdze-Camen, sur la côte asiatique. Le 31 janvier 1921, le capitaine Wistling et le Dr Stuerdrep quittèrent le navire pour faire des recherches

magnétiques le long de la côte. Leurs travaux ont été excellents. tant au point de vue magnétique et météorologique qu'ethnographique. Une terre nouvelle a été découverte près de l'île Nicolas. Deux compagnons d'Amundsen ont disparu depuis le mois de novembre 1918.

Un autre vétéran des explorations polaires, Knud Rasmussen (voir *Annuaire* de 1918) vient de partir pour l'Arctique où il compte faire un séjour de 5 ans. Durant l'automne, il entreprendra l'exploration de la presqu'île de Melville, fort peu connue, habitée, entre autres, par les Ogluliko. Au printemps 1922, Rasmussen et ses compagnons franchiront le fameux passage du Nord-Ouest, puis longeront le cercle arctique, pour passer la grande rivière du Poisson, afin de gagner le golfe du Couronnement. De là, revenant sur leurs pas, ils suivront les rives Nord de l'Amérique boréale, coupées de chenaux encombrés de glace dix mois sur douze. Ils pensent être de retour à Lyon Inlet au printemps de 1923. L'hiver 1922-23 sera passé dans un campement des Esquimaux Kinipetu, lesquels vivent dans les parages situés au Sud de la Terre du Roi Guillaume.

Au printemps 1923, une partie de l'expédition rentrera à Copenhague avec collections et films cinématographiques. Rasmussen compte étudier en détail la partie septentrionale de la Terre de Baffin, puis le Devon Nord, enfin la Terre d'Ellismere et si possible celle d'Axel Heiberg, pour passer, en franchissant cette sorte de Manche arctique, au delà du 80e degré de latitude et regagner en 1924, la station de Thulé au Groenland.

Le roi et la reine de Danemark ont accompli le premier voyage au Groenland qu'ait jamais entrepris aucun souverain, danois ou autre. Ce voyage avait pour but de célébrer avec les Esquimaux le deuxième centenaire de l'établissement de la Mission parmi ces populations hyperboréennes. C'est en effet en 1721 qu'un pasteur norvégien, Hans Egede, en souvenir de ses ancêtres, établis au Groenland au IXe siècle, fonda les premiers établissements missionnaires. Le commerce avec le Groenland fut érigé en monopole de la couronne danoise, laquelle prit en même temps la mission sous sa protection. Ce système a subsisté jusqu'à nos jours.

A l'occasion de ce deuxième centenaire, le Dr Lange a organisé une expédition qui est partie de Copenhague le 15 septembre 1920. Elle durera de 1920 à 1923.

* * *

Terminons cette revue des principaux faits géographiques des douze derniers mois par quelques données statistiques ou autres que l'on a quelquefois de la peine à se procurer.

L'aviation est appelée à révolutionner le monde. Celui qui possédera la maîtrise de l'air, non seulement au point de vue militaire, mais encore et surtout au point de vue commercial, aura une situation politique prépondérante. La domination des airs sera plus importante que la maîtrise des mers. On conçoit que cette situation provoque une certaine anxiété en Angleterre dont la position insulaire a de moins en moins d'importance.

Le point central des avions de l'Ancien monde est l'Egypte. Elle l'est par sa position géographique. Elle l'est aussi par l'étendue de ses plaines, l'absence de vents violents, la limpidité de l'atmosphère. De là cette conséquence : l'Angleterre doit conserver l'Egypte et en faire sa grande base aérienne. On espère, si ce n'est réduire le prix de l'essence, au moins diminuer le bruit, en faisant usage d'un moteur silencieux, lequel, il est vrai, absorbe 3 % de force, qu'on peut sacrifier au profit du bien-être des passagers. En outre, si des trajets très courts sont fort onéreux, il n'en est pas de même des parcours à grande distance, les frais généraux ne changeant pas. Il y a donc intérêt pour l'Etat à subventionner l'aviation civile. C'est le sentiment unanime en Angleterre.

Toute une circulation aérienne est en train de se constituer. On dresse des graphiques destinés à la détermination des routes orthodromiques. On désigne sous le nom d'orthodromie l'arc de grand cercle qui constitue, sur la sphère terrestre, le chemin le plus court pour aller d'un point à un autre, en tenant compte de toutes les circonstances. Ainsi, pour se rendre de Paris à Shanghaï, au lieu de suivre une ligne passant par l'Europe centrale, les Indes et la presqu'île de Malacca, il faut remonter jusqu'à Pétrograd, passer au nord de la Sibérie, traverser la Chine en diagonale pour arriver enfin à Shanghaï.

Pour aller de Paris à Nouméa, il faut pointer bien plus au Nord, côtoyer la mer Blanche, traverser la mer de Kara, atteindre presque le détroit de Behring, survoler Tokio et traverser le Pacifique jusqu'à la Nouvelle Calédonie.

Peut-être sera-t-on intéressé de trouver ici les principales lignes internationales d'aviation actuellement en activité, en Europe spécialement : Toulouse-Casablanca, par Barcelone, Alicante, Malaga, Tanger, Rabat. Londres-Copenhague, par Rotterdam, Amsterdam, Brême et Hambourg. Berlin-Vienne, par Leipzig, Nuremberg et Munich. Paris-Londres. Paris-Bruxelles. Paris-Genève. Biarritz-Bilbao. Londres-Bruxelles. Berlin-Warnemünde-Malmö. Hambourg-Warnemünde-Malmö. Warnemünde-Hambourg-Brême.

Naguère, le voyage du Caire à Bagdad prenait 30 jours. On l'effectue maintenant en 12 heures dans un aéroplane qui n'exige que deux escales : Amman et Ramadi, sur l'Euphrate, à l'Ouest de Bagdad. La distance à vol d'oiseau est d'environ 1350 km.

Terminons cette revue par quelques données statistiques récentes.

Allemagne. Avant la guerre, l'Empire allemand avait une superficie de 540 857 km² et 64 926 000 habitants (recensement de 1910). Aujourd'hui, il ne compte plus que 475 811 km² et 58 860 000 habitants, les territoires soumis à un plébiscite compris, sauf le territoire de la Sarre. La Prusse a perdu 50 084 km² et 4 111 000 habitants. La Bavière (Palatinat), 440 km² et 810 000 habitants. L'Alsace-Lorraine, avec ses 14 522 km² et ses 1 874 000 habitants a fait en entier retour à la France. Le recensement de 1919 donne à la Bavière 7 047 000 habitants. Munich atteint le beau chiffre de 622 000 âmes, Nuremberg 347 000, Augsbourg 154 000. La Prusse arrive encore à 36 millions 782 000 unités.

Autriche. Recensement de 1920 : 6 067 000 unités, se répartissant comme suit

Basse-Autriche	3 313 000
Haute-Autriche	857 000
Styrie	947 000
Tyrol	306 000
Salzbourg	214 000
Vorarlberg	133 000
Carinthie	297 000
Total	6 067 000

Population des principales villes : Vienne 1 842 000 habi-

tants, Graz 158 000, Linz 93 000, Innsbruck 56 000, Salzbourg 36 000, Wiener-Neuestadt 35 000, Klagenfurt 26 000.

Tchécoslovaquie. Chiffres calculés en 1920 sur la base du recensement de 1910. Superficie 142 575 km² ; 13 millions 812 000 habitants, dont

Langue		*Religion*	
Tchéco-Slovaque	8 054 000	Catholiques-rom.	11 837 000
Allemand	3 829 000	Protestants	977 000
Hongrois	1 071 000	Catholiques-grecs	592 000
Ruthène	433 000	Juifs	369 000
Polonais	278 000	Autres	37 000
Autres	147 000	Total	13 812 000
Total	13 812 000		

Belgique. Recensement de 1919, 7 407 000 habitants. Bruxelles (agglomération) 831 000, Anvers 323 000, Liége 167 000, Gand 166 000, Malines 60 000, Bruges 53 000, Ostende 46 000, Verviers 44 000, Louvain 40 000, Seraing 37 000, Courtrai 37 000, Tournai 36 000, Charleroi 28 000, Mons 27 000.

Chine. Relevés établis en 1919 pour les 22 provinces (Mandchourie comprise, 13 702 000 habitants), 427 679 000 âmes.

Japon. Cens de 1918, 58 087 000 habitants. Tokyo 2 millions 347 000, avec ses faubourgs 3 280 000. Osaka 1 642 000.

Mésopotamie (1920). 2 849 000 habitants, répartis comme suit :

Vilayet de Bagdad	1 360 000
Vilayet de Bassora	786 000
Vilayet de Mossoul	703 000
Total	2 849 000

Algérie. 5 197 000 habitants (4 389 000 indigènes, 808 000 Européens).

Etats-Unis. Recensement de 1920. Les 49 Etats 105 709 000 habitants. Les colonies 12 149 000. Total, 117 858 000.

288 villes dépassent 25 000 habitants, 68 ont plus de 100 000 âmes, 12 sont supérieures à 500 000, 3 et même 4 sont des villes mondiales. New-York et ses faubourgs (840 km²) devient la plus grande ville du monde avec ses 8 200 000 citoyens ; elle est suivie par Chicago, 2 702 000 âmes, et Philadelphie 1 823 000, Détroit 994 000.

Brésil. Dénombrement de 1920, 30 554 000 habitants.

Comme toujours, nous sommes heureux de citer ici nos principales sources d'information : la *Gazette de Lausanne*, le *Journal de Genève*, la *Suisse libérale*, les *Annales de Géographie*, l'*Afrique française*, la *Revue politique et littéraire*, la *Semaine littéraire*, le *Bolletino de Rome*, l'*Illustration*, la *Géographie*, le *Geographical Journal*, quelques autres encore, nous ont été d'un précieux secours.

C. Knapp,

Professeur à l'Université de Neuchâtel.

DEUXIÈME PARTIE

La Confédération et l'école en 1919 et 1920.

I. Ecole polytechnique fédérale.

Le nombre des **étudiants**[1] réguliers s'est élevé à 2249. Ils se répartissent comme suit :

	Suisses.	*Etrangers.*	*Total.*
Ecole d'architecture	141	32 (2)	173 (2)
Ecole d'ingénieurs	437	137	574
Ecole d'ingénieurs mécaniciens. .	564 (2)	284	848
Ecole de chimie	231 (3)	97 (2)	328 (5)
Ecole de pharmacie	60 (22)	2 (2)	62 (24)
Ecole forestière	68	—	68
Ecole d'agriculture	125	20	145
Ecole pour maîtres spéciaux de mathématiques et de physique .	30 (1)	4 (1)	34 (2)
Ecole pour maîtres spéciaux de sciences naturelles	16 (1)	1 (1)	17 (1)
Ecole militaire	—	—	—
Totaux	1672 (29)	577 (8)	2249 (37)

271 étudiants se sont présentés aux examens. Ont obtenu un diplôme :

Architectes	25
Ingénieurs-constructeurs	60
» agronomes	3
» topographes	12
» mécaniciens	59
» éléctriciens	33
» chimistes	18
» électro-chimistes.	5
A reporter	215

[1] Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre des étudiantes.

Report	215
Pharmaciens	—
Forestiers	9
Agriculteurs	16
Agriculteurs-laitiers	1
Maîtres spéciaux de mathématiques et de physique	4
» » de sciences naturelles	2
Total	243

Le **corps enseignant** compte :

Professeurs		69
Professeurs auxiliaires		2
Privat docents		43
Assistants :	hiver	84
	été	79

Les **dépenses** se sont élevées de 1 955 422 fr. à 2 414 888 fr. Cette augmentation considérable s'explique par l'amélioration des traitements des professeurs. Ceux-ci ont touché 123 179 fr. de plus, soit à peu près le tiers.

II. Examens fédéraux de maturité et de médecine.

a) *Examens de maturité des candidats aux professions médicales :*

Se sont présentés aux épreuves complètes	132	candidats
Ont obtenu leur diplôme	79	»
Ont échoué	38	»
Se sont retirés	37	»

39 bacheliers n'ont subi qu'un examen complémentaire de latin.
27 ont obtenu leur certificat.
9 ont échoué.
3 se sont retirés.

b) *Examens fédéraux de médecine.*

Le nombre des candidats en médecine augmente d'une manière inquiétante. De 298 en 1918 il s'est élevé à 389 en 1919. Cette augmentation s'explique dans une certaine mesure par la démobilisation qui a permis enfin aux étudiants de se préparer aux examens. Il y aura lieu cependant « de prendre des mesures pour éviter qu'il ne se constitue un véritable prolétariat médical ».

Ont subi avec succès leurs examens :

GENRE D'EXAMENS	Bâle	Berne	Fribourg	Genève	Lausanne	Neuchâtel	Zürich	Total
Médecins :								
Sciences naturelles...	35	36	36	46	29	11	66	259
Anatomie physiolog..	39	28	—	28	31	—	21	219
Examens professionn.	18	16	—	13	13	—	13	130
Dentistes :								
Anatomie physiolog.	—	5	—	5	8	—	8	36
Examens professionn.	5	—	—	17	—	—	25	47
Pharmaciens :								
Sciences naturelles...	12	8	1	3	9	3	10	46
Examens d'assistant.	10	5	—	2	8	—	5	36
Examens professionn.	6	3	—	2	7	—	6	24
Vétérinaires :								
Anatomie physiolog..	—	23	—	—	—	—	28	28
Examens professionn.	—	26	—	—	—	—	32	32
Total	125	150	37	126	105	14	294	851

III. **Subventions de la Confédération.**

a) *A l'école primaire.*

Cette subvention s'est élevée à 2 357 528,20 fr. Nous ne mentionnons ici que les sommes touchées par les cantons romands, au prorata de leur population :

Berne a reçu	Fr. 387 526,20	Valais a reçu	Fr. 102 704,80
Fribourg »	» 83 792,40	Neuchâtel »	» 79 836,60
Tessin »	» 124 932,80	Genève »	» 92 943,60
Vaud »	» 190 474,20		

b) *A l'enseignement professionnel.*

La Confédération a versé aux cantons 2 159 899 fr.

Berne a obtenu	Fr. 346 552	Valais a obtenu	» 4 471
Fribourg »	» 46 471	Neuchâtel »	» 211 920
Tessin »	» 81 512	Genève »	» 376 750
Vaud »	» 112 914		

c) *A l'enseignement commercial.*

Subvention totale de la Confédération : 1 727 269 fr.

Berne a touché	Fr. 182 676	Valais a touché	Fr. 15 388
Fribourg »	» 30 959	Neuchâtel »	» 156 653
Tessin »	» 44 508	Genève »	» 152 489
Vaud »	» 134 824		

d) *A l'enseignement ménager et professionnel des jeunes filles.*

Subvention totale de la Confédération : 795 585 fr.

Berne	a reçu	Fr.	91 673	Valais	a reçu	Fr.	33 733
Fribourg	»	»	48 989	Neuchâtel	»	»	56 393
Tessin	»	»	25 066	Genève	»	»	87 206
Vaud	»	»	39 299				

e) *A l'enseignement agricole.*

Subvention totale de la Confédération : 335 941,32 fr.

Berne	a reçu	Fr.	83 740,24	Valais	a reçu	Fr.	11 502,89
Fribourg	»	»	11 227,00	Neuchâtel	»	»	24 474,46
Tessin	»	»	11 575,35	Genève	»	»	4 834,65
Vaud	»	»	12 621,95				

f) *A l'Ecole d'horticulture de Châtelaine, à Genève.*

Subvention totale de la Confédération : 27 109,35 fr.

Genève a reçu 27 109,35 fr.

g) *Aux écoles de fromagerie.*

Subvention totale de la Confédération : fr. 54 305,22.

Berne a reçu Fr. 21 758,40 Fribourg a reçu Fr. 14 374,55

Vaud a reçu Fr. 15 172,27.

h) *Aux cours agricoles spéciaux et conférences itinérantes.*

Subvention totale de la Confédération : 57 080,56 fr.

Berne	a reçu	Fr.	11 229,42	Valais	a reçu	Fr.	8 295,69
Fribourg	»	»	5 196,80	Neuchâtel	»	»	320,30
Tessin	»	»	179,77	Genève	»	»	2 135,45
Vaud	»	»	1 886,50				

Récapitulation.

La Confédération a versé aux Cantons pour l'enseignement professionnel et agricole : 5 157 188,45 fr.

Berne	a reçu	Fr.	740 629,06	Valais	a reçu	Fr.	73 390,58
Fribourg	»	»	157 217,35	Neuchâtel	»	»	449 760,76
Tessin	»	»	162 841.12	Genève	»	»	654 524,45
Vaud	»	»	316 717,72				

Les cantons romands et l'école en 1920-1921.

Conférence romande des Chefs de Départements de l'Instruction publique.

Réunie le 4 juin 1920 à Locarno, elle s'est occupée d'abord du *Glossaire des patois romands*. M. Gauchat, président de la Commission de rédaction, a présenté à la conférence le 2e volume de la bibliographie et les premières pages des tableaux phonétiques.

Sur un rapport de M. E. Savary, chef de service, la 2e et la 3e partie de l'ouvrage de Mme Ballet, destiné à *l'enseignement de la lecture aux enfants arriérés ou anormaux*, sont adoptées. La Conférence s'occupe aussi de l'enseignement de *la lecture dans les classes primaires* : une commission examine la question.

Sur la proposition de M. le Conseiller d'Etat Python, la Conférence se demande ce qui pourrait être fait pour donner une efficacité plus grande au règlement intercantonal du 7 décembre 1907, concernant le *passage d'un élève d'un canton à l'autre*. Après un intéressant échange de vues, on décide de faire une enquête auprès de chaque canton romand et de revenir sur cette question dans une prochaine séance.

Un rapport de M. E. Savary sur les *examens pédagogiques de recrues* aboutit aux conclusions suivantes :

« 1° Il faut renoncer définitivement à l'examen pédagogique des recrues.

2° Si une mesure aussi radicale ne peut pas être obtenue d'emblée, il y aura lieu de demander au Conseil fédéral la nomination d'une commission chargée d'étudier la question sous ses diverses faces.

3° En attendant qu'une décision formelle soit prise, les examens de recrues demeureront suspendus. »

Les cantons du Valais et de Fribourg estiment que les examens de recrues doivent être maintenus comme un précieux

stimulant pour les jeunes gens qui suivent les cours complémentaires. Neuchâtel, Genève et Vaud sont d'avis que les examens de recrues ont fait leur temps et qu'ils pourraient disparaître sans inconvénient.

Finalement les conclusions 2 et 3 sont adoptées. Elles seront transmises au Département militaire fédéral.

M. Quartier-la-Tente annonce qu'une nouvelle école s'est créée à *Montmirail.* Elle est destinée à préparer des *jardinières* et délivre un diplôme après deux ans d'études. C'est une initiative réjouissante que les cantons romands et la Confédération pourraient encourager par des subsides. L'école pourrait alors revêtir un caractère officiel.

* * *

La séance annuelle de 1921 a eu lieu à Lausanne le 10 juin.

La nouvelle édition française de *l'Atlas scolaire Suisse* qui est publié sous les auspices de la conférence revient à 18 fr. l'exemplaire. Ce prix élevé ne permettra pas à chaque élève de l'acheter. La conférence décide de demander aux cantons romands un léger sacrifice pour abaisser le prix de vente à 14 fr.

M. E. Savary, chef de service, présente un rapport sur la revision du *Manuel d'histoire Suisse* pour les écoles primaires, qui est en cours d'exécution.

L'Annuaire de l'Instruction publique fait l'objet d'une discussion prolongée. Pour permettre à cette publication de persévérer dans la voie où elle est entrée, la Conférence décide, en présence de la cherté croissante du papier et du travail typographique, de demander à la Confédération d'augmenter le subside qu'elle lui accorde annuellement.

La nouvelle fondation « *Bibliothèque pour tous* », qui a repris et développé la bibliothèque du soldat et se propose de répandre par le moyen de caisses de livres qui circuleront dans toute la Suisse, des lectures instructives et récréatives, demande l'appui des cantons romands. Neuchâtel, Fribourg, Berne et Vaud se déclarent prêts à accorder à cette œuvre d'éducation populaire une subvention de 1 centime par tête d'habitants. Valais et Genève demeurent sur la réserve. — On sait que les chambres fédérales ont alloué à la fondation « Bibliothèque pour tous » une somme de 60.000 francs pour les frais de premier établissement. Un centre de distribution pour Neuchâtel, Vaud et Genève sera établi à Lausanne.

La Conférence discute enfin la question des *examens annuels* dans les écoles primaires. Faut-il les supprimer comme quelques novateurs le demandent ? Après une intéressante discussion la conférence décide de se réunir de nouveau avant la fin

de l'année pour étudier à fond la question. Elle charge le chef de service de l'enseignement primaire du canton de Vaud de lui présenter un rapport. Chaque canton enverra au rapporteur les renseignements et les suggestions qui pourront lui être utiles.

M. le conseiller d'Etat Merz renseigne la conférence sur un projet de *Cinéma scolaire suisse*. L'entreprise est digne d'intérêt, mais elle n'est pas assez avancée pour que la conférence puisse prendre une décision à son sujet.

M. Quartier-la-Tente demande si la conférence ne devrait pas s'intéresser à la publication d'un *Atlas historique*, qui manque à nos écoles secondaires. Vu l'heure avancée la question est renvoyée à une prochaine séance. J. S.

Berne.

Le 21 mars 1920 fut une bonne journée pour le corps enseignant des écoles primaires et secondaires, car la loi sur les traitements fut acceptée par le peuple bernois par 61 321 voix contre 32 973. soit à une majorité d'environ 30 000 voix. Avant la votation, que de craintes se manifestèrent parmi les institutrices et les instituteurs ! La fièvre aphteuse faisait rage, l'horlogerie, la principale industrie du Jura bernois, allait de mal en pis, et le mécontentement parmi les ouvriers devenait monnaie courante, non pas surtout à cause de la loi, mais par suite des impôts qui, chez nous, atteindront bientôt aux nues. Très discrètement, le corps enseignant se mit à l'œuvre pour préparer la votation et, il faut le dire avec reconnaissance, il fut soutenu par tous les députés au Grand Conseil : radicaux, conservateurs et socialistes. Ceux-ci auraient désiré qu'on allât plus loin dans l'amélioration des traitements, mais les paysans de l'ancien canton restèrent d'airain et la députation radicale s'en tint aux propositions de la Commission du Grand Conseil.

— Que feront les paysans de la partie allemande du canton ? se demandait-on avec anxiété dans le Jura bernois, alors qu'on apprenait les revers sérieux qu'ils essuyaient.

— Comment voteront les horlogers, disaient les instituteurs de langue allemande, maintenant que la montre ne se vend plus?

Un sentiment de malaise pesait sur une bonne partie du corps enseignant. Quelle catastrophe, si la loi était rejetée ! Que de calvaires il avait fallu gravir pendant la guerre ! Plusieurs instituteurs et institutrices avaient connu les privations de toute sorte, la misère même avait frappé à la porte de plus d'un logis. En tout cas, les économies s'étaient évanouies comme brouillard au soleil. C'était à n'y plus tenir. Plusieurs d'entre eux enviaient la position d'un simple ouvrier de fabrique et se demandaient com-

ment ils parviendraient à joindre les deux bouts et surtout à nourrir et à vêtir leurs enfants d'une façon convenable.

Pourtant il ne faut jamais désespérer du bon sens du peuple. Celui-ci savait depuis longtemps que la position matérielle du corps enseignant n'était plus en harmonie avec les nécessités du jour et il n'attendait que l'occasion de lui prouver toute sa reconnaissance, car il sait reconnaître toujours les bons ouvriers, et la plupart des instituteurs et des institutrices en font partie.

Quelle belle soirée que celle du 21 mars 1920 ! Aussi bien, tout le peuple bernois était-il en fête, car il avait conscience d'avoir accompli une œuvre de justice et de reconnaissance. Aucune fausse note dans la presse, aucune voix aigrelette dans la rue ! Des horizons nouveaux allaient s'ouvrir pour le corps enseignant. Un regain de courage le saisit et, joyeusement, il se remit au travail, afin que plus belle encore se lève la moisson.

N'est-il pas intéressant d'apprendre comment vota le peuple bernois ? D'abord, il est réconfortant de constater que les villes de Berne et de Bienne donnèrent une forte majorité à la loi ; qu'ensuite tous les districts du Jura l'acceptèrent et particulièrement les districts horlogers, puis que si quelques coins de pays de l'Oberland la refusèrent, cela tient à ce que les gagne-petit y sont très nombreux, les ressources bien faibles, que l'éleveur de bétail a été fortement éprouvé et enfin que l'industrie des étrangers qui battait son plein avant la guerre est dans une situation voisine de la débâcle. Finies les journées où l'on refusait les Suisses dans les hôtels, anéantis les rêves de construire des hôtels toujours plus vastes, toujours plus luxueux, déserts ou presque déserts les endroits courus jadis par les étrangers! N'est-ce pas ce qui explique le rejet de la loi dans les districts de Frutigen et de Gessenay dans le Haut-Simmenthal, voire de Schwarzenbourg dans le Mittelland, mais rien ne peut nous renseigner, sinon le profond égoïsme du paysan, pourquoi ceux de Signau et de Trachselwald n'en ont pas voulu, car s'il y a districts prospères, ce sont bien ces derniers.

Toutefois, n'allons pas croire que le corps enseignant nagera dans l'abondance par suite de la votation du 21 mars 1920. D'ailleurs, il ne demande que d'avoir son pain quotidien assuré et le contentement il le trouvera dans l'accomplissement de sa tâche, belle entre toutes.

Quels sont donc les traitements du corps enseignant des écoles primaires et moyennes ? Voici ce qu'il est dit dans quelques articles de la loi touchant l'école primaire :

Article premier : le corps enseignant de l'*école primaire* reçoit comme traitement initial : les instituteurs, 3500 fr. ; les institutrices, 2850 fr., et les maîtresses de couture, par classe, 450 fr.

Les maîtres des écoles primaires supérieures reçoivent avec le traitement initial qu'ils touchent comme instituteurs primaires, un supplément de 500 fr.

Article 2 : au traitement initial des instituteurs et des institutrices primaires s'ajoutent, à partir de la troisième année de service, douze augmentations annuelles de 125 fr. chacune.

Article 3 : La quote-part des communes au traitement initial est, suivant leur capacité financière : pour les instituteurs et les institutrices primaires, de 600 à 2500 fr. ; pour les maîtresses de couture de 125 à 325 fr.

Article 4 : Les communes doivent fournir pour chaque place d'instituteur ou d'institutrice les prestations en nature suivantes : 1° un logement convenable et, à la campagne, la jouissance d'un jardin ; 2° neuf stères de bois de sapin, ou un autre combustible d'une valeur équivalente, rendus sans frais à domicile ; 3° 18 ares de terrain cultivable de bonne qualité, aussi près que possible de la maison d'école.

Les communes peuvent remplacer ces prestations par une indemnité en espèces, en rapport avec les conditions locales.

Toutes les fois que des places seront mises au concours, l'avis indiquera l'indemnité remplaçant les prestations en nature, toujours séparément pour le logement, le bois et le terrain cultivable. La Direction de l'Instruction publique peut permettre des exceptions dans les communes qui établissent un règlement spécial concernant les traitements du corps enseignant.

Article 5 : L'indemnité en espèces à fournir par les communes au lieu de prestations en nature est fixée dans chaque district par une commission de trois membres, qui se compose du préfet en qualité de président et de deux experts désignés par le Conseil exécutif. La Commission procède d'office tous les trois ans aux estimations quant aux communes qui, conformément à l'article 4, doivent payer la dite indemnité. Ses décisions sont définitives.

La Commission traite aussi les différends qui surgiraient relativement à l'étendue et à la qualité des prestations en nature fournies. A défaut d'entente, elle soumet un rapport et des propositions à la Direction de l'Instruction publique, pour statuer.

Les communes qui veulent établir un règlement spécial concernant les traitements doivent en soumettre le projet au Conseil exécutif. Celui-ci décide, entendu la Commission prévue au paragraphe premier ci-dessus, si les indemnités substituées aux prestations en nature répondent aux prescriptions de la loi.

La Commission prévue ci-dessus arrêtera ses estimations et présentera ses rapports après avoir entendu les communes et les représentants du corps enseignant.

Un décret du Grand Conseil réglera dans le détail le mode de

procéder de la commission ainsi que l'étendue et la qualité des prestations en nature.

En attendant que ce décret soit rendu, le Conseil exécutif aura la faculté d'ordonner le nécessaire.

Cet article donnera lieu à des contestations. Jusqu'aujourd'hui, dans le Jura, peu nombreuses furent les réclamations ou des communes ou du corps enseignant. Nous le devons au tact de MM. les préfets et à la bienveillance des communes envers les instituteurs et les institutrices.

Il est loisible aux communes d'augmenter les traitements en espèces. Voici, par exemple, par suite de décès, la mise au concours d'une place vacante pour un instituteur, à Porrentruy, parue dans la *Feuille officielle scolaire* du canton : « Une place d'instituteur. vacante par suite de décès, est mise au concours. Obligations légales et réglementaires. Traitement initial : 3500 fr. A ce traitement s'ajoutent 12 augmentations annuelles de 125 fr. chacune, payées par l'Etat à partir de la quatrième année, et 10 augmentations de 80 fr. chacune, accordées par la commune à partir de la deuxième année. Les prestations en nature sont en outre remplacées par une indemnité de 900 fr. pour le logement, de 360 fr. pour le bois et de 100 fr. pour le terrain. »

Le traitement maximum est donc de 7200 fr.

A l'*article* 12, nous lisons : Si dans une école primaire l'enseignement des travaux manuels pour les garçons est introduit et rétribué à part, l'Etat se charge de la moitié des traitements.

A l'*article* 13 nous apprenons que : L'Etat contribue à la rétribution du personnel enseignant d'établissements spéciaux non entretenus par lui pour enfants sourds-muets, aveugles, faibles d'esprit et épileptiques (art. 55 de la loi du 6 mai 1984 sur l'instruction primaire) au moyen d'une subvention annuelle de 1200 fr. par poste d'instituteur ou d'institutrice. Cette contribution sera versée également pour le traitement des directeurs et directrices des établissements dont il s'agit.

L'*article* 14 est bien intéressant : En vue du paiement de subventions extraordinaires de l'Etat, un crédit au maximum de 100,000 francs sera inscrit au budget de chaque année et réparti par le Conseil exécutif.

Obtiendront des subventions extraordinaires :

a) les communes qui ont de très lourdes charges et de faibles facultés contributives, principalement pour la construction ou la transformation de maisons d'école, pour la création de nouvelles classes et pour l'acquisition de mobilier scolaire et de matériel d'enseignement d'un usage général, ainsi que, dans les régions écartées, pour l'allocation de suppléments (« suppléments de montagne ») aux traitements du corps enseignant ;

b) les écoles spéciales publiques ou privées qui existent ou sont créées à cause de la difficulté des communications ou de la différence de langue.

A l'*article* 15, il est dit : Les communes qui ne satisfont pas aux prescriptions légales concernant l'enseignement primaire et aux dispositions édictées en vertu de ces prescriptions par les autorités compétentes, seront privées de toute subvention extraordinaire de l'Etat. Le Conseil exécutif pourra aussi, après un avertissement demeuré sans effet, les transférer temporairement dans une classe de traitements plus élevée, sauf recours au Grand Conseil.

Voici ce que renferme l'*article* 16 : Le corps enseignant des écoles secondaires et des progymnases qui n'ont pas de section supérieure touche en fait de traitement initial : les instituteurs 5500 fr.: les institutrices, 4700 fr : les maîtresses de couture, par classe, 500 fr.

A ce traitement initial, est-il dit à l'*article* 17, s'ajoutent les mêmes augmentations pour années de service que celles du corps enseignant de l'école primaire (art. 2).

Nous lisons encore aux *articles* 19 et 20 : La quote-part des communes au traitement initial est, suivant leur capacité financière, de 1600 à 3500 fr. par place d'instituteur ou d'institutrice, et de 150 à 300 fr. pour les maîtresses de couture (art. 19).

Dans ces limites, les communes sont divisées en classes de traitements suivant les mêmes principes que pour les traitements du corps enseignant de l'école primaire. On tiendra équitablement compte, à cet égard, de circonstances spéciales, par exemple de subventions et d'écolages provenant d'autres communes. — Le classement des écoles secondaires qui sont garanties par plusieurs communes a lieu sur la base des moyennes des conditions d'impôt de ces communes. — Les écoles garanties par des particuliers sont réparties dans les classes de traitement selon les résultats de l'examen de leurs conditions particulières. Les communes doivent cependant se charger de ces écoles au plus tard à l'expiration de la prochaine période complète de garantie. En cas de contestation, le Conseil exécutif décide (art. 20).

Quelques communes, par exemple Bienne, Delémont, Porrentruy, Saint-Imier et Tramelan, ont accordé une augmentation par années de service qui s'élève jusqu'à 1200 fr., de sorte que les instituteurs ont un traitement maximum de 8000 ou 8200 fr. et les institutrices de 7000 ou 7200 fr.

Seuls les maîtres des écoles normales et de l'Ecole cantonale de Porrentruy sont un peu traités en Cendrillon, car le traitement maximum des uns et des autres n'excède pas 8400 fr., tandis que des instituteurs primaires de la ville de Berne — nous en sommes

très heureux ! — ont, paraît-il, un traitement supérieur à cette somme, et bien même que la vie pour tous ait subi une hausse d'environ 150 %, la situation matérielle des premiers n'a été améliorée que dans une proportion du 40 %.

Les inspecteurs primaires ne sont pas mieux lotis. Le traitement actuel est de 5500 à 7500 fr., dont quatre augmentations triennales de 500 fr., plus les indemnités de déplacement fixées par le Conseil exécutif qui ne dépassent pas 1800 fr., sans parler des allocations de renchérissement, 800 fr. pour le Jura bernois.

Des promesses d'une prochaine amélioration des traitements ont été données, mais jusqu'à ce jour rien n'est venu, et les années maigres battent son... creux.

Dans le chapitre III, *Dispositions communes* nous lisons entre autres choses excellentes à l'*article* 25 : le Conseil exécutif fixe la rétribution des remplaçants, le minimum en étant fixé, par jour de leçons, à 14 fr. dans les écoles primaires, à 16 fr. dans les écoles secondaires et les progymnases et à 18 fr. dans les sections supérieures.

Très heureuses aussi les dispositions contenues dans l'*article* 26 : les frais du remplacement d'instituteurs ou d'institutrices tombés malades (y compris les maîtresses de couture) sont à la charge de l'Etat pour la moitié, à celle de la commune et de l'instituteur ou de l'institutrice remplacé pour le quart chacun.

La même répartition des frais a lieu quant aux remplacements pour cause de service militaire obligatoire.

Quant au service d'instruction, pour lequel la Confédération rembourse les trois quarts des frais de remplacement, le dernier quart est à la charge de l'instituteur.

Pour tout service militaire volontaire, l'instituteur doit supporter lui-même les frais de son remplacement.

Les détails seront réglés par une ordonnance du Conseil exécutif.

Un excellent cœur a guidé le législateur dans l'*article* 36 : Si un membre du corps enseignant des écoles primaires ou des écoles moyennes (y compris les maîtresses de couture) vient à mourir en laissant des proches dont il avait la charge, ceux-ci ont droit à son traitement pour le mois en cours et les six mois suivants. Dans des cas particuliers, le Conseil exécutif peut décider que le traitement sera payé pendant six autres mois encore.

Les communes régleront la jouissance ultérieure des prestations en nature en tenant équitablement compte de la situation des survivants. Les contestations à cet égard seront tranchées par la commission prévue à l'art. 5 de la présente loi.

Quant à la Caisse d'assurance des instituteurs bernois, elle verse des pensions d'invalides, de veuves, d'orphelins, de parents et de

frères et sœurs, accorde des secours à des membres du corps enseignant bernois dans le besoin et à leurs proches.

Par la lecture des articles 27 à 35 y compris, nous en aurons la synthèse :

Article 27. Les instituteurs et institutrices des écoles primaires et moyennes (y compris les maîtresses de couture) que des infirmités physiques ou intellectuelles empêchent de remplir convenablement leurs fonctions, ou qui sont âgés de passé 70 ans, peuvent, s'ils en font la demande, ou d'office, être mis à la retraite. Il en est de même des maîtres des écoles normales et des inspecteurs scolaires.

Article 28. Les membres de la Caisse d'assurance des instituteurs bernois reçoivent, lorsqu'ils sortent de charge, la pension qui leur revient en vertu des statuts. Les autres instituteurs et institutrices primaires en touchent de l'Etat une de 1200 à 1550 fr. annuellement. Cette pension sera fixée selon les circonstances, dans les dites limites, par le Conseil exécutif.

Article 29. Les instituteurs et institutrices qui sont nommés définitivement à un poste dans les écoles primaires publiques ont l'obligation de faire partie de la Caisse bernoise d'assurance des instituteurs, s'ils n'ont pas dépassé la limite d'âge fixée par les statuts. Il en est de même pour le personnel qui enseigne dans des établissements de l'Etat à des enfants en âge de scolarité primaire.

Article 30. L'obligation d'être membre de la Caisse bernoise d'assurance des instituteurs est étendue aux maîtres des écoles moyennes et des écoles normales, ainsi qu'aux inspecteurs des écoles primaires et secondaires, pour autant que les uns et les autres n'ont pas dépassé l'âge qui sera fixé par les statuts.

Article 31. Les maîtresses de couture qui sont nommées définitivement ont l'obligation de faire partie de la caisse de retraite et d'invalidité des maîtresses de couture.

Article 32. Les cotisations des membres de la Caisse bernoise d'assurance des instituteurs (y compris les maîtresses de couture) doivent atteindre pour le moins le chiffre des subsides de l'Etat. Les prestations fournies par la caisse sont fixées par ses statuts, qui sont soumis à l'approbation du Conseil exécutif. Un décret du Grand Conseil édictera, au besoin, encore d'autres dispositions.

Article 33. L'Etat paie pour l'assurance des membres de la Caisse d'assurance des instituteurs (art. 29, 30 et 31) une subvention annuelle du 5 % des traitements assurés. Cette subvention pourra, au besoin, être fixée à nouveau par décret du Grand Conseil.

Article 34. Les pensions et retraites (y compris les allocations prises dans la subvention fédérale) accordées avant l'entrée en vigueur de la présente loi sont augmentées jusqu'au 100 % au maxi-

mum, selon les circonstances de chaque cas particulier. Le Conseil exécutif établira les dispositions de détail nécessaires.

Article 35. Les instituteurs des écoles moyennes, les maîtres des écoles normales et les inspecteurs scolaires qui ne font pas partie de la Caisse bernoise d'assurance des instituteurs ont droit à une pension d'invalidité, égale à la moitié du traitement qu'ils touchaient en dernier lieu.

La pension d'invalide court du 25% pendant la première année de service, au 30% après la deuxième année jusqu'au 70% après un enseignement de quarante années. Un instituteur qui jouit d'un traitement de 7500 fr. — les prestations en nature comprises — reçevra donc une pension maximum de 5250 fr. De quoi vivre, n'est-il pas vrai, mais très modestement ?

La veuve d'un assuré mort au service de l'enseignement a droit à une pension se montant au 50% de la pension d'invalide de l'époux défunt. Toutefois, la pension de veuve doit s'élever au 25% au moins du traitement assuré. La veuve d'un invalide pensionné a les mêmes droits, pour autant que le mariage a eu lieu avant la mise à la retraite du mari.

Disons aussi que la pension de veuve tombe avec la date du nouveau mariage de la veuve pensionnée. Dans ce cas, la caisse verse à l'intéressée un montant triple de celui de sa pension de veuve.

Les orphelins ne sont pas oubliés dans la Caisse des instituteurs bernois. Aussi longtemps qu'ils n'ont pas dépassé l'âge de 18 ans et par suite du décès de leur père assuré ou de leur mère assurée, l'aîné a droit au 12½% du traitement assuré ; le second au 10% ; le troisième au 7½% ; le quatrième au 5%. L'aîné a-t-il dépassé l'âge de 18 ans, chacun des suivants prend successivement la place de celui qui le précède. Toutefois, les orphelins, pris collectivement, ne peuvent prétendre à une pension supérieure au 35% du traitement assuré.

Aussi longtemps que les orphelins de père et de mère ont moins de 18 ans, ils reçoivent : l'aîné 20%, le deuxième 16%, le troisième 12%, le quatrième 8% du traitement assuré par le père ou la mère défunts. L'aîné dépasse-t-il l'âge de 18 ans, chacun des plus jeunes frères ou sœurs prend la place de celui qui le précède.

Qu'un célibataire vienne à mourir en laissant des frères et des sœurs incapables de pourvoir à leur entretien, il leur est versé une pension annuelle qui pourra s'élever jusqu'au 40% du montant de celle qui aurait été accordée à l'assuré en cas d'invalidité.

Telles sont dans les grandes lignes les principales dispositions de la loi sur les traitements du corps enseignant des écoles primaires et moyennes et de la Caisse d'assurance des instituteurs et de celle des maîtres secondaires bernois.

Comme nous l'avons dit déjà, l'Etat verse à la Caisse d'assurance des instituteurs une subvention annuelle du 5% des traitements assurés aussi bien pour les instituteurs des écoles primaires que pour ceux des écoles secondaires. L'instituteur verse une même contribution annuelle, plus une certaine somme pour toutes les augmentations. Il en sera toujours réduit à la plus stricte économie, s'il veut joindre les deux bouts à la fin de l'année et mettre un peu d'argent de côté qui lui permettra de donner une instruction convenable à ses enfants. N'est-ce pas son lot d'être modeste, toujours plus, et ne le lui rappelle-t-on pas en maintes circonstances ? Hélas ! il semble parfois que tous les plaisirs, toutes les joies sont pour les autres, que toutes les peines, tous les sacrifices sont pour lui ! Souvent, je suis à me demander si l'on apprécie à sa juste valeur le labeur si pénible, si déprimant parfois du corps enseignant, et cette question je me la pose à cette heure plus que jamais, quand je constate que dans la Caisse de prévoyance des fonctionnaires, employés et ouvriers de l'Etat de Berne du 19 novembre 1920, après 30 ans de service le maximum, soit le 70%, du traitement, doit être accordé à un invalide et qu'il en faut 40 aux membres du corps enseignant. Pourtant, qui s'use le plus vite de l'instituteur ou du fonctionnaire, et n'est-ce pas l'école qui aurait besoin encore et toujours de nouvelles forces plutôt que certains bureaux de l'Etat où le même travail machinal s'accomplit jour par jour, où la routine règne en maîtresse ?

Mais qu'il est doux, néanmoins, d'être en compagnie des enfants, de leur donner le meilleur de son cœur et de son âme, de voir leurs yeux briller de joie ou s'embrumer suivant le sujet de la leçon, d'apercevoir un sourire sur leurs lèvres, de sentir qu'ils vous aiment ! Quelle récompense insigne, quel moment béni !

Il va sans dire que la situation matérielle du corps enseignant s'est améliorée et que celui-ci voit la vieillesse s'annoncer avec sérénité d'âme. Par ce motif, les demandes d'admission dans les écoles normales ne diminuent pas et le nombre des instituteurs et des institutrices sans place augmente de jour en jour. Dans le Jura bernois plusieurs de ces dernières surtout attendent, et, comme sœur Anne, ne voient rien venir. Les temps si troublés que nous subissons les empêchent de s'expatrier et elles ont beaucoup de peine à gagner leur pain quotidien. Pour mettre un arrêt à cette surproduction, un correspondant de l'*Ecole bernoise* propose d'accepter moins de candidats et même pendant une année ou deux de refuser des recrues. Cette suggestion-ci nous plaît moins que la première et aucune loi ne pourrait permettre à nos autorités scolaires d'y faire droit, d'autant plus que les parents seraient les premiers à s'élever énergiquement contre pareille mesure. Toutefois, il serait de sage prudence de limiter le nombre des

admissions jusqu'au moment où il y aurait plus ou moins une compensation dans les départs et les arrivées.

Le nombre des membres du corps enseignant primaire au 1er avril 1920 était de 2770, en augmentation de 19 sur l'année d'avant, et celui des élèves de 110 374, dont 54 664 garçons et 55 710 filles. A cette date, il y avait 2270 classes de langue allemande et 501 de langue française.

Dans la partie allemande, 55 jeunes gens et 79 jeunes filles ont obtenu le brevet primaire et, dans la partie française, 11 jeunes gens et 15 jeunes filles.

La gratuité du matériel d'enseignement dans les écoles primaires et les écoles complémentaires a coûté à l'Etat une somme de 62 437 fr. ; les subventions accordées pour la construction de maisons d'école se sont élevées à 40 823 fr. et celles qui ont été affectées à des cours de gymnastique à plus de 6000 fr.

Les classes spéciales pour les enfants anormaux n'ont pas été oubliées, car l'Etat, outre les traitements fixés par la loi, leur a versé une somme de plus de 4000 fr., et 52 000 fr. — 13 650 fr. de plus que l'an dernier, — sont allés aux asiles d'aveugles, de sourds-muets, d'enfants faibles d'esprit, d'épileptiques et à des orphelins. Le Jura bernois n'a reçu pour sa part que 1600 fr. N'aurait-on pu s'incliner davantage sur les orphelinats de Courtelary, de Porrentruy et des Côtes, près du Noirmont ?

Si vous désirez savoir ce que l'Etat de Berne a dépensé pour les bibliothèques scolaires et populaires, je vous dirai que le subside a été d'environ 30 000 fr., que celui qu'il a attribué à l'enseignement de l'économie domestique s'est élevé à 100 721 fr., non compris les subventions fédérales, 100 000 fr., et que les écoles moyennes lui ont coûté — nous laissons de côté la part des communes — 2 769 258 fr., dont 124 000 fr. pour l'Ecole cantonale de Porrentruy, qui compte environ 300 élèves venant non seulement de chez nous, mais aussi de toutes les parties de la Suisse. En outre, les cours du gymnase de Berne ont été suivis par 1319 élèves ; ceux du gymnase de Bienne par 157 élèves et ceux du gymnase de Berthoud par 325.

Si nous passons à l'université, nous savons que le nombre des étudiants immatriculés a été de 1989 pour le semestre d'été et de 2126 pour celui d'hiver.

Les Russes — est-ce un mal ? — y furent moins nombreux. Néanmoins, 280 étudiants et étudiantes étrangers profitèrent de ses lumières. Il en vint 51 de la Russie, 43 de la Yougoslavie, 42 de l'Allemagne, 32 de la Pologne et 14 du Japon.

Une commission de langue allemande et une de langue française s'occupent de la revision du plan d'études et la Direction

de l'Instruction publique a pensé qu'il était nécessaire de revoir toute la législation scolaire proprement dite. Il convient de dire que cette initiative est partie de la Société des instituteurs bernois, à qui le canton est redevable dans une large mesure de tous les progrès qui s'accomplissent dans le domaine scolaire, surtout de l'amélioration matérielle du corps enseignant. Mettant de côté tout esprit de jactance, travaillant avec patience, tact et délicatesse, n'oubliant jamais que c'est au moment où il faut frapper fort qu'il est nécessaire d'user de beaucoup de modération, grâce aussi à son dévoué secrétaire dont le dévouement infatigable et le parfait entregent sont fort appréciés, cette puissante association, que des esprits chagrins critiquent sans rime ni raison, rend des services signalés à la cause de l'instruction publique et cherche à être en parfaite communion d'idées avec M. le chef du Département de l'instruction publique.

Toutefois, pourquoi n'a-t-on pas nommé un membre de la partie française dans la commission qui s'occupera tantôt de la revision de notre législation scolaire ? Nous y trouvons les noms de trois de nos collègues de la partie allemande et pas un du Jura. Il faudra pourtant tenir compte des aspirations des Jurassiens, et de leur état d'âme, car, bien que fidèles Bernois, ils désirent vivement qu'un renouveau d'idées venant de l'ouest imprègne fortement nos méthodes scolaires, notre manière d'enseigner. Ne peut-il rien venir de bon, voire d'excellent de Nazareth ? Il convient toutefois de dire que nous marcherons de l'avant avec courage et confiance, car si nos amis de langue allemande sont lents à nous comprendre, ils savent reconnaître nos droits, notre idéal et nous accordent peu à peu tout ce que nous leur demandons.

Donnons aussi une pensée d'admiration à l'Institut Rousseau, ce phare de la renaissance scolaire, dont les erreurs même ou les excès dans certaines innovations sont pour nous des « avis salutaires » et disons-nous qu'il serait nécessaire que l'Etat de Berne lui accordât une subvention, car notre gouvernement ne devrait pas oublier que plusieurs de nos jeunes instituteurs et institutrices ont profité et profiteront des cours qui s'y donnent, que même nous verrions avec plaisir qu'ils y fissent un séjour plus ou moins long à leur sortie des écoles normales.

Que notre joie serait plus complète encore si l'Etat de Berne accordait des bourses grâce auxquelles des membres du corps enseignant auraient l'obligation de visiter les établissements scolaires d'autres pays, se rendre compte de ce qu'on y fait, des méthodes qu'on y emploie, de l'esprit qui anime nos collègues, et combien des voyages semblables seraient de nature à rendre chez nous des services inappréciables à la cause de l'instruction populaire !

Jusqu'à maintenant qu'a-t-on fait, sinon rien ou à peu près rien? Songeons à ce qui se passe aux Etats-Unis et dans plusieurs pays de l'Europe, pensons aux nombreuses visites de maîtres et de maîtresses qui veulent tout savoir de notre vie scolaire et demandons-nous si nous n'aurions pas tout profit à suivre leur exemple. Jamais argent ne serait mieux utilisé.

Faut-il gémir ? Que non pas ! Un canton qui dépense annuellement plus de 15 millions pour l'instruction publique est un canton qui ne lésinera jamais toutes les fois qu'on fera appel à l'esprit de sacrifice qui l'anime, afin qu'il y ait encore plus de vie et de joie à l'école et que de celle-ci sortent des hommes toujours mieux préparés pour les luttes de l'avenir.

MARCEL MARCHAND.

Fribourg.

L'année qui vient de se clôturer par les examens de juillet n'a pas présenté de faits marquants dans la vie scolaire de notre canton, en dehors de la mise en vigueur de la nouvelle loi sur le statut des fonctionnaires. Cette décision législative vivement souhaitée par les fonctionnaires des diverses administrations publiques et des écoles à tous les degrés, a apporté une amélioration appréciable à des conditions économiques précaires. Mais elle aura une répercussion qui ne laisse pas d'être grave sur la situation financière des communes et surtout de l'Etat. En effet, indépendamment des primes d'âge allouées par la caisse cantonale aux instituteurs et institutrices, la participation de l'Etat à la rétribution ordinaire de ce personnel a passé de cent à trois cent cinquante mille francs. Et le dernier mot n'est pas encore dit à cet égard, car on s'occupe de revoir la classification des communes groupées en cinq catégories et subsidiées selon un pourcentage progressif jusqu'à concurrence du 50 % des traitements pour la classe la plus avantagée. La revision entreprise aura comme effet inéluctable d'accroître le nombre des communes mises au bénéfice du taux le plus élevé et, partant, de porter à plus d'un demi-million la prestation cantonale en faveur de l'école primaire. Dès lors, il incombera aux finances publiques de concourir, en primes d'âge et en part aux traitements, par plus de 800 mille francs annuellement à l'entretien des écoles primaires. Nous sommes loin des charges d'antan qui comprenaient à peine le sixième de cette somme. Si l'on y ajoute les améliorations votées à l'intention des écoles d'ordre cantonal, on peut évaluer à près de 1500 mille francs la participation annuelle du canton aux frais scolaires. Dans cette somme l'Université n'est comprise que pour une centaine de mille francs, attendu que les besoins

de son budget ordinaire ont été servis par des opérations qui n'ont point mis à contribution les ressources publiques.

Cette conséquence des temps nouveaux, des difficultés économiques modernes, n'en est pas moins redoutable pour les finances du pays. On ne regrette pas les sacrifices demandés depuis la guerre ; mais l'effort accompli ne pourrait être indéfinitivement renouvelé sans provoquer une régression. Déjà un fait symptomatique s'est produit à cet égard. L'assemblée législative fut saisie, en sa dernière session, d'un arrêté du Conseil d'Etat instituant un nouveau poste d'inspecteur primaire. Il s'agissait de réduire la tâche de deux fonctionnaires attachés au service du contrôle des écoles dans la Gruyère et la campagne sarinoise qui avaient chacun plus de cent écoles à visiter. Le rôle de ces contrôleurs de l'enseignement n'est point chez nous une sinécure. Ils sont tenus à visiter, au moins deux fois par an, toutes les écoles de leur ressort, non compris les cours de perfectionnement : ils ont, en outre, à remplir un rôle d'enseignement en donnant des directions méthodologiques dans les conférences d'arrondissement et à l'occasion de séances plus restreintes où les maîtres d'une région assistent à une séance de classe. En présence de ces devoirs multiples, sans parler d'un absorbant travail de bureau, on estime que le nombre des classes formant un arrondissement ne saurait dépasser 75. Il faut ajouter ici que nos inspecteurs sont populaires ; ils ont la sympathie des autorités locales, des familles dans leur ensemble et surtout des instituteurs dont ils sont les guides aussi dévoués que bienveillants. Néanmoins, notre Grand Conseil fit un accueil glacial à la proposition créant un 9me inspecteur et son décret de ratification de l'arrêté y relatif n'obtint que huit voix de plus que la majorité absolue. Détail piquant : ce fut à l'unanimité que le même pouvoir délibérant admettait le projet de porter de 3 à 5 le nombre des inspecteurs forestiers.

Certes, la prudence est aujourd'hui de commande et l'on ne saurait blâmer les représentants du peuple de veiller à la limitation des charges collectives. Toutefois, il reste des dépenses qui s'imposent et dont la justice distributive n'autoriserait pas l'ajournement indéfini. Il en est ainsi du remaniement des bases de la caisse de retraite du personnel enseignant primaire. Déjà, à l'occasion du vote de la loi sur la retraite des employés administratifs cantonaux, il a été admis en principe que les caisses subventionnées jusqu'ici seraient mises au bénéfice des normes adoptées pour la caisse de prévoyance de l'Etat. On peut, dès lors, espérer que la caisse des instituteurs qui, à fin 1921, possédera un capital de garantie de près d'un million et quart, recevra un statut donnant satisfaction aux desiderata modérés des intéressés.

Un établissement digne du plus vif intérêt a obtenu récemment un témoignage de la sympathie des pouvoirs publics. C'est l'institut pour les enfants sourds-muets, qui, depuis trente ans fonctionne à Gruyères avec une organisation semi-officielle et une très modeste subvention. Considérant les conditions peu salubres des locaux dont disposait cette institution, le Grand Conseil autorisa le gouvernement à affecter un capital de 200 mille francs à l'achat d'un immeuble presque neuf, bien situé sur une colline dominant Fribourg, en réservant que ce capital serait remboursé par des acomptes annuels de 15 000 francs à prélever sur le subside fédéral à l'école primaire. Et voilà une école dont les services ne sont plus à démontrer, installée enfin dans un bâtiment répondant parfaitement à sa destination très spéciale et capable de contribuer toujours mieux à l'œuvre si méritoire d'une catégorie d'anormaux dignes de toute sollicitude.

L'Institut de Seedorf pour les faibles d'esprit, celui du Jura pour les aveugles, la maison de famille de Sonnenwyl ou école de réforme destinée aux jeunes filles sont entre les mains de sociétés particulières qui s'acquittent de leur mission éducatrice sous le contrôle du pouvoir public. Par contre, l'école des garçons indisciplinés de Drognens a été rachetée par l'Etat et son organisation est l'objet de soins assidus.

Les écoles ménagères sont restées au nombre de 43. Une quinzaine de classes restaient à créer pour embrasser toutes les régions du pays. Voici qu'une nouvelle école va s'ouvrir et que les études sont assez avancées pour prévoir la création de six autres institutions pendant la période prochaine. L'école normale ménagère de Fribourg fournit le personnel enseignant de ces cours complémentaires des jeunes filles et les derniers examens présidés par deux experts fédéraux ont prouvé, une fois de plus, le sérieux des études qui y sont faites.

En ce domaine professionnel, l'école secondaire des filles à Fribourg, par ses sections de métiers féminins, l'école des infirmières, le Technicum, l'école cantonale d'agriculture, continuent à vouer les meilleurs soins au développement de leur activité. Celle du Technicum a été soulignée à l'occasion du 25me anniversaire de sa fondation. Au cours des festivités qui ont marqué cette circonstance, le représentant du gouvernement n'a pas manqué de louer les mérites du directeur de notre modeste école technique qui, depuis cinq lustres, s'occupe de cet établissement en continuant à remplir son rôle si méritoire de pionnier de l'enseignement professionnel dans notre pays.

L'école de commerce, ainsi que le Lycée pour les jeunes filles, ont été fréquentés par environ 250 élèves. Quant au Collège Saint-

Michel, avec son millier d'étudiants fréquentant les deux gymnases, le Lycée et la section commerciale, il se trouve trop à l'étroit dans ses antiques locaux. Depuis tantôt dix ans, la question s'agite, toujours plus impérieuse, de le doter d'une annexe. Il faudrait à son intention, — c'est une autre face du problème, — dégager le bâtiment du Lycée qui sert à loger les facultés de droit et des lettres, des collections artistiques et historiques encombrant deux de ses étages. Si cette mesure était suffisante, on pourrait se réjouir à une époque où le coût de la construction est si onéreux.

Par décret du Grand Conseil, l'ancien hôtel de la Préfecture, bâtiment très architectural du XVIme siècle, a été affecté au Musée cantonal. Déjà on y a installé le riche mobilier donné par Mme la comtesse de Saulxures et comprenant entre autres un ensemble de meubles ayant orné jadis le Petit Trianon. Mais on craint que l'évacuation des salles du Lycée par nos collections ne puisse suffire à répondre aux exigences d'établissements qui ne cessent de s'agrandir quant au nombre des élèves. Aussi bien, le vœu s'exprime-t-il, dans les cercles universitaires, qu'un Mécène à défaut de l'Etat, se présente pour réaliser la solution non moins urgente de la question des auditoires de notre institut des hautes études. C'est une des tâches ardues de l'avenir !

E. G.

Tessin.

Nous avons publié l'année dernière (p. 149 et sq) l'échelle des traitements du corps enseignant et les principales dispositions de la Caisse de retraite. Nous n'y revenons pas.

Les sacrifices consentis en faveur des maîtres d'école ont lourdement chargé les budgets des communes et de l'Etat et, comme dans d'autres cantons, on cherche à faire des économies d'un autre côté. Un certain nombre de classes ont été fermées. On a supprimé le poste d'inspectrice des « Case dei bambini » : on a réduit de 8 à 4 le nombre des inspecteurs scolaires. Il y a une proposition de supprimer les écoles techniques inférieures, créées par la Loi du 3 juillet 1916. Les difficultés économiques de l'heure actuelle expliquent ce recul. Il faut espérer cependant que le chef actuel du Département de l'Instruction publique, M. le Dr Rossi, réussira à enrayer ce mouvement. Le Tessin était en train de faire de réels progrès dans tous les domaines de l'enseignement. Nous admirions en particulier, l'an passé, le développement réjouissant qu'avaient pris ses écoles montessoriennes, qui montraient la voie à tous les autres cantons de la Suisse. Il serait bien regrettable que l'expérience tentée au Tessin ne puisse pas se poursuivre sur une base de plus en plus large.

Malgré tout, on ne s'endort pas de l'autre côté du Gothard. On étudie, par exemple, une réorganisation du degré supérieur des écoles primaires (enfants de 11 à 14 ans). Il est question de mettre les classes de ce degré sous la dépendance directe de l'état et de les rattacher aux nouvelles « Scuole maggiori » qui ainsi se multiplieraient. Ces écoles majeures auraient un programme avant tout pratique et un caractère pré-professionnel.

Vaud.

Le fait important de l'année a été la stabilisation des traitements des membres du corps enseignant qui depuis 1914 avaient été maintes fois augmentés par des allocations de renchérissement. Désormais « le minimum du traitement annuel des membres du corps enseignant primaire pouvus d'un brevet est pour les instituteurs de 4000 fr., pour les institutrices de fr. 3500, pour les maîtresses d'école enfantine 3000 fr.

« Les maîtresses d'écoles enfantines enseignant les travaux à l'aiguille reçoivent un supplément de traitement de 300 fr. au minimum. »

Pour la première fois, dans le Canton de Vaud, on a cherché à instituer non pas un stage au sens habituel du terme, mais une période d'essai pendant laquelle le jeune maître fera ses premières armes et sera soumis à un contrôle plus serré. Voici les dispositions légales qui règlent ce point :

« Les membres du personnel enseignant n'ont droit au traitement indiqué ci-dessus qu'après avoir dirigé une classe pendant une année, à titre régulier.

» Pendant ce stage, les instituteurs primaires reçoivent un traitement de 3750 fr., les institutrices primaires de 3250 fr. et les maîtresses d'écoles enfantines de 2750 fr.

» Si par sa conduite ou son travail, un instituteur n'a pas donné satisfaction aux autorités scolaires son stage pourra être prolongé d'une ou deux années.

» Les traitements du personnel enseignant sont augmentés suivant les années de service, y compris une année de stage, dans les proportions ci-après :

Après :	Instituteurs :	Institutrices :	Maîtresses enfant. :
3 ans	fr. 400	250	160
6 »	» 800	500	320
9 »	» 1200	750	480
12 »	» 1600	1000	640
15 »	» 2000	1250	800
18 »	» 2500	1500	1000

» Par décision du Conseil d'Etat, ces augmentations peuvent être suspendues ou supprimées pour les instituteurs ou les institutrices ne donnant pas satisfaction aux autorités scolaires.

» Les institutrices veuves et chargées de famille bénéficient des mêmes augmentations que les instituteurs.

» La commune fournit *en outre* aux membres du corps enseignant un *logement* convenable, un jardin ou un plantage.

» Ces prestations peuvent être remplacées par une indemnité. Celle-ci ne peut être inférieure à 600 fr. pour les instituteurs et à 400 fr. pour les institutrices. Dans les localités importantes, ou qui se trouvent dans des conditions spéciales, il est tenu compte du prix des loyers et de la cherté de l'existence.

» L'instituteur *primaire supérieur* a droit à un traitement supérieur de 800 fr. au moins à celui qu'il toucherait s'il était instituteur primaire dans la Commune. »

Enseignement secondaire. — Il y a lieu ici de distinguer entre les maîtres des collèges communaux et les maîtres des établissements cantonaux. Dans les écoles supérieures de jeunes filles et les collèges communaux le minimum du traitement est fixé comme suit : Maîtresses secondaires : 5000 fr., maîtresses gymnasiales 5500 fr., maîtres secondaires 6500 fr. Ces maîtres et ces maîtresses ne peuvent être tenus de donner plus de 30 heures de leçons par semaine.

Les maîtres du collège scientifique et du collège classique cantonaux, du gymnase scientifique, du gymnase classique, de l'école de commerce et des écoles normales, reçoivent un traitement minimum de 7500 fr. par an. Ces maîtres ne peuvent être tenus de donner plus de 25 heures de leçon par semaine.

Les traitements ci-dessus sont augmentés comme suit d'après les années de service :

				Maîtres :	Maîtresses :
Après	2	ans	fr.	400	200
»	4	»	»	800	400
»	6	»	»	1200	600
»	8	»	»	1600	800
»	10	»	»	2000	1100
»	12	»	»	2500	1400
»	14	»	»	3000	1700
»	16	»	»	3500	2000

Ainsi le maître touchera après 16 ans de service 10.000 fr. s'il enseigne dans un collège communal, 11.000 fr. s'il enseigne dans un établissement cantonal.

Pour avoir droit aux augmentations il faut avoir au moins

20 heures de leçon par semaine. Les augmentations peuvent être suspendues ou supprimées pour les maîtres ne donnant pas satisfaction aux autorités scolaires.

Enseignement supérieur. — Le maximum du traitement des professeurs ordinaires a été fixé à fr. 12.000 par an. Exceptionnellement le Conseil d'Etat peut le porter à fr. 15.000. Il est alloué aux professeurs ordinaires une part de la finance de leurs cours théoriques.

« Les professeurs ordinaires sont nommés pour une période de 10 ans. Ils ne peuvent, sans l'autorisation du Département remplir aucune autre fonction publique rétribuée. »

« Le recteur reçoit une indemnité annuelle de fr. 1000 ; les doyens de faculté reçoivent une indemnité annuelle de fr. 500. Le Conseil d'Etat fixe le traitement des directeurs des écoles spéciales au moment de leur nomination. »

* * *

Les conférences de district du corps enseignant *primaire* ont été consacrées à l'étude des deux questions suivantes : « Les devoirs scolaires à domicile ». — « De la façon d'utiliser nos manuels scolaires. »

Les conférences de cercle n'ont pas pu être convoquées à cause de la diffusion de la fièvre aphteuse.

Par contre des cours de travaux manuels pour institutrices du degré inférieur ont pu être organisés à Yverdon et à Montreux. Ils ont été très appréciés.

Le 31e *cours normal suisse de travaux manuels* a eu lieu tout récemment (du 10 juillet au 5 août) à Lausanne. Il a été suivi par 121 participants : 36 instituteurs et 85 institutrices. Tous les cantons étaient représentés sauf Zoug, Schwytz, Uri et Unterwald. Les contigents les plus nombreux furent ceux de Vaud (31), Zurich (16), Neuchâtel (10), Genève, Soleure et St.-Gall (chacun 7).

Il y avait 7 sections : Ecole active au degré inférieur, section de langue française et section de langue allemande. — Ecole active au degré moyen (section allemande, section française). — Cartonnage. — Menuiserie (section allemande et section française).

Malgré la grande chaleur, les élèves ont travaillé huit heures par jour avec une régularité et un entrain dignes d'éloge.

Quelques promenades, le samedi après-midi ou le dimanche, dans les environs de Lausanne, une course de montagne dans les Alpes et une dans le Jura, un tour du Haut-Lac en bateau offert

par la Société pédagogique vaudoise ont délassé les participants tout en leur faisant mieux connaître leur pays.

Le cours s'est terminé par une exposition très intéressante et par un banquet, fort joyeux, offert par l'Etat de Vaud.

Le nombre des *inspecteurs scolaires* a été porté de 6 à 8. On a institué en outre un poste d'inspecteur de la gymnastique et un poste d'inspectrice des écoles enfantines et des travaux à l'aiguille.

Une commission prépare un *nouveau recueil de chants* qui paraîtra au printemps 1922.

Le Département a décidé de rendre obligatoire une leçon journalière de *gymnastique* de 20 minutes pour toutes les classes qui ne disposent pas d'une salle de gymnastique suffisante.

Ces leçons ont lieu en plein air ou, si l'état de l'atmosphère ne le permet pas, dans la salle d'école préalablement aérée, avec un programme spécial. Ces leçons ne doivent être supprimées sous aucun prétexte. Les jeunes garçons sont invités durant la belle saison à prendre la leçon torse et jambes à nu.

Les *examens* oraux ont été rendus facultatifs, sauf pour les élèves qui achevaient leur scolarité.

« Les autorités communales, ne tenant compte que de la question financière, ont une tendance à supprimer les *classes enfantines* que la loi n'a pas rendues obligatoires. Nous regrettons vivement, dit le rapport annuel du Département, cette incompréhension de la valeur des écoles pour les petits : N'est-ce pas dans ces classes que l'esprit de l'enfant s'éveille, qu'il apprend à observer ce qui l'entoure : n'est-ce pas le moment où avec joie il faut l'initier à la vie de l'école, où il doit être dirigé par une personne bien préparée à cette mission aussi importante que délicate ? »

La dépense pour les *fournitures scolaires* continue à augmenter. Elle a été l'année dernière de 4 fr. 12 par élève, y compris le dessin et les manuels. Les fournitures pour les travaux à l'aiguille se sont élevées à 4 fr. 91 par élève. — Les élèves des classes primaires supérieures ont coûté chacun 11 fr. 14 (à cause des manuels plus chers et plus nombreux). En plus il a fallu dépenser pour les travaux à l'aiguille (plus compliqués) 12 fr. 14 par élève.

La somme totale des dépenses pour les fournitures scolaires a été de 331 942 fr. 85, soit 43 457 fr. 56 de plus qu'en 1919.

J. S.

Valais.

Enseignement primaire. — En Valais, comme dans les autres cantons, la question du traitement des régents a été une des plus agitées, pendant toute l'année scolaire. Elle s'est trouvée à l'ordre du jour dans toutes les réunions pédagogiques ainsi qu'au sein du Grand Conseil, et tous les journaux locaux l'ont discutée, chacun à sa façon. La situation matérielle de l'instituteur n'est pas brillante, en effet ; car malgré l'augmentation de traitement obtenue par la loi de 1920, le débutant ne peut compter que sur 250 fr. par mois. Aussi M. le chef du Département de l'Instruction a-t-il proposé au Grand Conseil le vote d'un crédit supplémentaire de 120 000 fr., pour accorder à tout régent et régente une indemnité mensuelle de 25 fr. pour cherté de la vie, et il a invité les communes à imiter le gouvernement dans son geste généreux. Cette situation, satisfaisante encore dans la montagne, est loin d'être enviable dans la plaine, et de nombreuses voix déjà se font entendre pour demander la revision de la dernière loi sur les traitements jugés insuffisants. Les pouvoirs publics ne demanderaient pas mieux que d'accueillir les justes revendications du personnel enseignant, mais ils se heurtent à l'impitoyable referendum obligatoire ; et, pour le moment, le paysan valaisan, éprouvé par le marasme des affaires, le taux toujours plus élevé des impôts, les calamités qui se sont abattues sur son bétail, ferait un accueil plus que froid à toute demande d'augmentation de traitement. De sorte que, d'ici longtemps, l'instituteur valaisan n'aura sans doute pas d'autre stimulant dans l'exercice de ses fonctions que la très noble satisfaction de travailler pour Dieu et la patrie.

Indirectement, la Société valaisanne d'Education a essayé d'améliorer la situation du régent par la réorganisation de la caisse de retraite. Le comité des délégués de district a proposé de doubler les primes annuelles et de faire supporter par l'Etat les $^2/_3$ des versements à effectuer. D'autres proposent d'assimiler la caisse de retraite des instituteurs à celle des autres fonctionnaires de l'Etat, caisse dont les statuts vont être débattus au Grand Conseil dans sa session de novembre 1921. On pourra en reparler l'année prochaine.

Afin de développer le goût du chant dans les écoles, le Département de l'Instruction a fait visiter toutes les classes de la partie française du canton par une inspectrice spéciale, chargée de faire rapport à ce sujet.

L'assurance scolaire vient d'être établie à titre facultatif dans quelques localités. Il est à désirer que, dans un avenir prochain, elle devienne obligatoire pour tout le canton, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves.

La mutualité scolaire, elle aussi, est en progrès au moins dans les principaux centres, et demanderait à être rendue obligatoire. Des propositions fermes seront faites prochainement au Grand Conseil au sujet de ces deux institutions si utiles.

Enfin, une autre œuvre éminemment humanitaire et qui mérite tous les encouragements, a débuté en 1920 : celle des colonies de vacances, pour enfants nécessiteux à santé délicate ou ébranlée. Cette œuvre, due principalement à l'initiative et au dévouement de M. le Dr Ducrey, à Sion, a pu, grâce à la générosité de personnes charitables et au concours financier de l'Etat, de la commune et de la bourgeoisie de Sion, acheter aux Mayens, dans une situation ravissante, un immeuble avec terrain environnant où deux groupes d'une cinquantaine d'enfants peuvent faire à tour de rôle un séjour de trois semaines.

Enseignement secondaire. — Dans sa session de mai, le Grand Conseil a ratifié une décision du Conseil d'Etat, qui accorde une indemnité supplémentaire de 10% de leur traitement aux professeurs célibataires, et du 15% aux professeurs mariés.

Le conseil cantonal de l'enseignement secondaire s'est occupé de différentes questions, notamment de la revision des programmes auxquels on reproche une certaine surcharge et une subordination trop étroite aux prescriptions fédérales concernant les examens de maturité. On a suggéré l'allègement des programmes par rapport aux mathématiques et aux sciences et leur renforcement au point de vue de la langue nationale qui subit, ici comme ailleurs, une crise plus ou moins grave. Il y aurait lieu aussi d'attacher plus d'importance à l'histoire nationale qui contribue si puissamment à l'éducation civique de la jeunesse.

Le même conseil, appelé à se prononcer sur le maintien de l'examen de maturité classique ou son remplacement par un certificat de sortie basé sur la moyenne des résultats obtenus durant le cycle scolaire, s'est opposé à la suppression dudit examen, persuadé que cette suppression entraînerait un abaissement du niveau des études secondaires ; il s'est pourtant rangé à l'avis d'apporter quelques adoucissements à l'examen en question.

Les trois collèges classiques cantonaux de Brigue, de Sion et de Saint-Maurice accusent un effectif réjouissant d'élèves : 450. Le Valais peut donc se flatter de voir les études classiques en honneur et de former une élite capable de diriger les destinées du pays.

Ecoles commerciales et industrielles. — Un projet de revision des programmes de ces écoles a été adopté afin de rendre l'enseignemenr commercial plus pratique et de donner plus d'importance à la culture linguistique ainsi qu'à la formation générale des élèves. Une cohésion plus parfaite devra exister dans l'enseignement des

diverses disciplines. On ne tolérera plus de solution de continuité dans l'enseignement d'une branche. On a envisagé également l'introduction de la maturité commerciale dans le but de relever le niveau des études. Les différentes écoles commerciales et industrielles du canton ont compté plus de 270 élèves.

Cours professionnels. — Toutes les localités de quelque importance possèdent actuellement des cours professionnels, et le nombre des élèves qui les fréquentent a doublé en 1920, ce qui est la preuve évidente, qu'en Valais on comprend de mieux en mieux l'importance d'une bonne formation professionnelle, qui permet à l'artisan de lutter avec plus de succès contre la concurrence étrangère au canton. X. X.

Neuchâtel.

Dans le canton de Neuchâtel, en 1921, les questions matérielles ont primé les questions pédagogiques.

Le 9 février 1921, le Grand Conseil n'a pas voté moins de cinq lois différentes pour stabiliser les traitements du personnel enseignant de l'école primaire à l'Université.

Un referendum lancé contre ces lois n'a pas réuni les 3000 signatures nécessaires, ce qui permit au Conseil d'Etat de les promulguer par arrêté en date du 6 mai 1921.

Rétroactivement, toutes ces lois déploient leurs effets à partir du 1er janvier 1921.

1. *Enseignement primaire.*

Pendant les deux premières années de service, les instituteurs ont droit à un traitement de 4000 fr. par an et les institutrices à un traitement de 3300 fr. par an.

A partir du cinquième semestre de service, les traitements sont fixés comme suit. :

Instituteurs	Fr.	4800	par an.
Institutrices. . . .	»	3600	» »

Les communes ont la faculté d'augmenter les traitements des membres de leur corps enseignant et de leur accorder en outre une haute-paie communale. L'Etat ne contribue pas au paiement de ces augmentations communales de rétribution.

A partir du neuvième semestre de service, les membres du corps enseignant primaire reçoivent une haute-paie s'acquérant graduellement, pendant seize ans, de 150 fr. par année pour les instituteurs, et de 75 fr. par année pour les institutrices, le montant maximum de la haute-paie étant limité à 2400 fr. par an pour les instituteurs et à 1200 fr. par an pour les institutrices.

Les maxima atteints après 20 ans de service sont donc de 7200 fr. pour les instituteurs et de 4800 fr. pour les institutrices.

Le prix de l'heure hebdomadaire donnée par des maîtres spéciaux ne peut être inférieur à 175 fr. ni supérieur à 220 fr. par an. Pour les maîtresses spéciales, le prix minimum de l'heure est de 140 fr. et le prix maximum de 180 fr. par an. Ces chiffres servent de base pour la fixation de la haute-paie.

2. *Enseignement secondaire.*

Le traitement des maîtres du Gymnase cantonal est calculé dès l'entrée en fonctions, à raison de 400 fr. l'heure de leçon hebdomadaire.

Ce traitement s'augmente de 5 fr. par heure et par période de deux années d'enseignement jusqu'à concurrence de 25 fr. au maximum.

Il peut être substitué des traitements globaux aux traitements à l'heure des leçons.

Le directeur du Gymnase cantonal reçoit un traitement de 5000 fr. Il a droit en outre au traitement fixé pour l'enseignement dont il peut être chargé. Sauf autorisation spéciale et toujours révocable du Conseil d'Etat, il ne peut donner plus de quinze heures de leçons par semaine.

Les maîtres du gymnase cantonal ne peuvent y enseigner plus de 24 heures par semaine.

Le prix de l'heure de leçon, dans les écoles secondaires du canton, ne peut être inférieur aux minima suivants :

a) dans les gymnases et écoles supérieures de jeunes filles donnant un enseignement gymnasial : 300 fr. pour les maîtres et 240 fr. pour les maîtresses ;

b) dans les écoles secondaires et classiques de Neuchâtel, du Locle et de la Chaux-de-Fonds : 240 fr. pour les maîtres et 210 fr. pour les maîtresses ;

c) dans les écoles secondaires des autres localités : 220 fr. pour les maîtres et 190 fr. pour les maîtresses.

Pour les maîtres spéciaux chargés d'un enseignement de moindre importance, les minima fixés peuvent être diminués de 25 %.

Les maîtres principaux des écoles secondaires communales ne peuvent consacrer plus de 30 heures par semaine à l'enseignement public. S'ils consacrent une partie de leur activité à l'enseignement supérieur, chaque heure d'enseignement supérieur compte pour deux heures d'enseignement.

Les maîtres spéciaux ne peuvent consacrer plus de 35 heures par semaine à l'enseignement public.

L'enseignement secondaire est gratuit pour les élèves suisses.

Les élèves étrangers paient un écolage annuel, fixé par les communes, à 200 fr. au maximum. Toutefois, le même écolage peut être exigé des élèves d'origine suisse dont les parents sont domiciliés hors du canton.

3. *Ecole normale cantonale.*

Le directeur de l'Ecole normale cantonale reçoit un traitement de 5000 fr. Il a droit en outre au traitement fixé pour l'enseignement dont il peut être chargé. Sauf autorisation spéciale du Conseil d'Etat, il ne peut donner plus de 15 heures de leçons par semaine.

Le personnel enseignant de l'Ecole normale est payé comme suit, d'après le nombre de ses heures de leçons hebdomadaires :

a) les maîtres principaux : 400 fr. l'heure ;
b) les maîtres spéciaux : 350 fr. l'heure ;
c) les maîtresses spéciales : 320 fr. l'heure.

Les traitements des professeurs et des maîtres s'augmentent de 5 fr. par heure et par période de deux années d'enseignement, jusqu'à concurrence d'une haute-paie de 25 fr. au maximum.

Les maîtres de l'école normale cantonale ne peuvent y enseigner plus de 24 heures par semaine.

Une institutrice surveillante (4200 fr.) et deux institutrices frœbeliennes (3600 fr.) font partie du personnel de l'Ecole normale et reçoivent le traitement et la haute-paie des institutrices primaires. L'enseignement donné par l'institutrice surveillante est rétribué à part.

4. *Enseignement professionnel.*

Les leçons données, dans les classes du degré supérieur correspondant aux classes d'un gymnase, par des maîtres porteurs d'un diplôme délivré par un établissement d'enseignement supérieur, sont assimilées à l'enseignement gymnasial : maxima, 400 fr. pour les maîtres et 320 fr. pour les maîtresses.

Les autres leçons de l'enseignement professionnel sont assimilées à l'enseignement secondaire inférieur : Traitements maxima de 320 fr. ou de 270 fr. pour les maîtres et de 260 fr. ou de 230 fr. pour les maîtresses.

Les maîtres et maîtresses de pratique, dont l'enseignement peut comporter jusqu'à 48 heures par semaine, reçoivent des traitements globaux dont le minimum est fixé à 7000 fr. pour le personnel masculin des villes de Neuchâtel, de La Chaux-de-Fonds et du Locle, à 6500 fr. dans les autres localités du canton, et à 4500 fr. pour le personnel féminin.

La subvention de l'Etat s'applique aux traitements énumérés

ci-dessus, jusqu'à concurrence des chiffres maxima de 8000 fr., 7500 fr. et 5400 fr.

Les maîtresses des écoles ménagères reçoivent le traitement et la haute-paie des institutrices primaires, plus un supplément initial de 300 fr. Leur traitement maximum est donc de 5100 fr.

5. *Enseignement supérieur* (Université).

Le traitement des professeurs est fixé par le Conseil d'Etat dans les limites de 800 fr. à 1000 fr. par heure de leçon hebdomadaire.

Dans certains cas, il pourra être attribué un traitement global à des chaires principales.

Le traitement des chargés de cours au Séminaire de français moderne est calculé à raison de 400 fr. l'heure de leçon hebdomadaire. Il augmente de 5 fr. après chaque période d'enseignement de deux ans et atteint son maximum de 425 fr. après 10 années d'enseignement.

Le traitement du directeur du Séminaire de français moderne est fixé à 800 fr.

* * *

En ce qui concerne l'enseignement primaire, plusieurs communes du canton avaient déjà institué, en faveur de leur corps enseignant, une haute-paie communale en supplément de la haute-paie cantonale. La nouvelle échelle de traitements adoptée par l'Etat a engagé la plupart des communes à supprimer cette haute-paie. Toutefois, quelques-unes d'entre elles, entre autres Neuchâtel, La Chaux-de-Fonds et Le Locle, l'ont maintenue en la modifiant. C'est un point sur lequel nous reviendrons dans notre Annuaire de 1922, la question n'étant pas encore réglée à cette heure.

Ch. Ad. B.

Genève.

L'année scolaire 1920-1921 a été plus prodigue de promesses que de réalisations. Comme partout ailleurs, les difficultés financières nous paralysent. L'action nous étant interdite, nous nous réfugions dans le rêve. Cette chronique enregistrera donc plus de discours, de vaste projets et d'études que d'actes utiles. Il y a un danger dans une situation semblable. En éducation, plus encore que dans d'autres domaines, il faut agir, innover, tenter des essais, contrôler des théories. La spéculation éducative que ne vivifie pas l'expérience est dangereuse ; elle s'égare, conduit aux systèmes pédagogiques absurdes, compromet l'évolution régulière des institutions, plus favorable au progrès que le saut dans

l'inconnu, la révolution brutale, le changement radical qui, presque toujours, aboutit à la ruine et au désordre.

Le mouvement des idées pédagogiques a reçu, à Genève, l'impulsion de l'étranger. M. Albert Malche, directeur de l'Enseignement primaire, a fait, aux Etats-Unis, un voyage d'études dont il a résumé les enseignements en une série de conférences sur les caractères distinctifs de l'éducation américaine. Plus rousseauistes que nous, les Américains font confiance à l'enfant, ils encouragent ses initiatives, développent son esprit d'entr'aide, cultivent la joie de l'effort personnel. Plus réalisateurs que les Européens, les Américains ont, presque partout, créé l'école active où le travail manuel bien conduit forme des êtres, peut-être moins érudits, mais plus aptes à produire les choses utiles à la vie matérielle. Cette conception, trop réaliste à mon gré, m'incline à penser que nous ne pouvons adopter, les yeux fermés, les nouveautés lointaines. Il faut tempérer les outrances, adoucir les angles des constructions qui nous viennent du dehors, les comprendre et les adapter. J'ai le sentiment qu'il n'y aurait rien de plus désastreux que l'introduction massive et rapide des procédés américains dans notre organisation scolaire. Mais nous n'avons pas à craindre un tel malheur ; l'inertie des pouvoirs et la rigidité des institutions nous épargneront cette aventure.

L'événement pédagogique par excellence a été la conférence du grand poète hindou Rabindranath Tagore, protagoniste et créateur de l'Université destinée à rapprocher l'Orient de l'Occident. Tagore a créé, il y a vingt ans déjà, à Santinikelan (Bengale), une école où, sans se préoccuper des théories modernes de l'éducation et des techniques compliquées, il a enseigné, aux rares enfants qu'il a pu réunir, le secret d'être heureux. Sa doctrine est si belle et si pure que je ne peux m'empêcher d'en citer quelques points :

« Ce qui était à la première place, dans mon école, c'est notre vie en commun, notre camaraderie. Pour moi, l'enfant jusqu'à douze ans vit beaucoup plus par le subconscient que par la conscience claire, et ce qui importe, durant ses premières années, ce n'est pas que sa mémoire se meuble de connaissances qu'il ait bien présentes à l'esprit, c'est que sa subconscience s'imprègne de beauté au contact de la nature vivante. Moi-même, dans notre école, je n'ai jamais enseigné que les langues et la littérature. Je n'ai pas de certificats à vous produire, mais je puis vous dire que je les enseigne bien. Mes élèves m'ont dit que j'étais le meilleur professeur de langue qu'ils avaient jamais eu. Cela tient sans doute à ce que je suis amoureux des mots. Un mot, pour moi, est vivant comme une fleur ou un papillon. Chaque mot a son chatoiement,

son éclat, son charme subtil. Cela me permet d'enseigner bien toutes les langues que je sais. J'en ai fait l'expérience avec un élève, c'était ma femme, à qui j'ai appris l'anglais en six mois. Un jour aussi, j'ai eu la visite d'un inspecteur de l'Université de Calcutta. Il m'a trouvé en train de lire avec des garçons de douze ans l'*Hymne à la beauté spirituelle* de Shelley, et il s'est étonné de me voir lire avec des enfants un texte qui figure au programme des collèges et des Universités. Pourtant, je ne crois pas devoir rendre enfantines les choses que je présente aux enfants. Je respecte les enfants et ils me comprennent [1]. »

Nous sommes loin de l'utilitarisme des Yankees. Ce parallèle me conduit à croire que les réformes pédagogiques doivent être étudiées par des hommes de vaste culture, capables de comprendre l'esprit des sociétés très différentes de la nôtre et d'embrasser, en une vaste synthèse, tout le mouvement des idées. Une autre constatation qui découle de ce même parallèle c'est la nécessité de ne pas négliger, dans la préparation des instituteurs, la formation philosophique. On a souvent reproché aux écoles normales le temps perdu à étudier l'histoire des doctrines pédagogiques. Je ne crois pas cette condamnation justifiée. Pour bien comprendre son temps, le maître d'école doit être capable de comparer le présent au passé ; à côté du rudiment, il doit s'intéresser aux questions de morale, de philosophie et de sociologie. Il le fera avec profit si le goût des questions abstraites lui a été donné à l'école normale. On pourrait certainement renouveler l'enseignement de la pédagogie, le rendre plus vivant, l'orienter vers les questions actuelles, mais parler de le supprimer, c'est un non-sens. Il est nécessaire de rappeler l'utilité de la préparation théorique des instituteurs, puisqu'un groupe de citoyens demande la suppression de la section pédagogique du Collège. Cette proposition est partie de l'Union sociale de Genève, auteur d'un vaste plan de réorganisation de tout l'enseignement. Les arguments des défenseurs de cette suppression n'ont pas convaincu les régents genevois, en majorité partisans du maintien de la section pédagogique. Il y aurait cependant un danger à ne pas envisager, dès aujourd'hui, cette question avec objectivité. Les études de nos futurs régents sont insuffisantes et la création d'une section classique moderne, selon le plan autrefois établi par M. le professeur Naville, avec possibilité d'enseignements facultatifs spéciaux, offrirait de réels avantages. La question est posée, il faudra l'étudier avec soin et présenter un projet plus complet que celui de l'Union sociale. Il ne suffit pas de détruire, il faut

[1] *Intermédiaire des éducateurs*, 11 juin 1921.

construire. Une fois de plus, nous constatons que les réformes pédagogiques ne peuvent être improvisées.

Les adversaires de l'improvisation et de l'à peu près ont fourni des preuves de la valeur de leurs méthodes : M[lle] Alice Descœudres a achevé son travail sur la détermination des aptitudes intellectuelles des enfants de deux à sept ans. On se rappelle le succès de l'échelle métrique de l'intelligence de Binet et Simon ; la méthode de M[lle] Descœudres rendra autant de services, si ce n'est plus, que la série d'épreuves du psychologue français. Propagandiste convaincue, M[lle] Descœudres ne craint pas de renseigner le public sur ses recherches. En quelques causeries, suivies de démonstrations, elle a gagné à la cause de la pédagogie beaucoup de parents que les questions scolaires laissaient indifférents. Il faut renouveler nos méthodes de propagande ; la conférence a fait son temps ; la démonstration doit lui succéder. Peut-être un jour aurons-nous l'idée d'organiser des expositions pédagogiques intéressantes et verrons-nous un nombreux public les visiter avec autant d'intérêt que les expositions canines !

Dans les temps troublés, on constate un affaissement de la volonté, un dégoût de l'action, une dilection particulière pour la rêverie. M. le D[r] Rabinowitch a donné une série de conférences, très goûtées, sur l'éducation de la volonté. Ces conférences, complétées par des exercices pratiques, ont montré le rôle inhibiteur du doute, du pessimisme, du négativisme et la nécessité de donner dans l'éducation une place importante au développement du caractère. Les travaux de M. Rabinowitch montrent, une fois de plus, la valeur de l'éducation attrayante et joyeuse. Ils fournissent la preuve scientifique de la justesse des idées de Tagore.

La littérature et les congrès.

La littérature pédagogique s'est enrichie de trois œuvres importantes. *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, par M. Julien Fontègne, sera le livre de chevet de ceux qu'intéresse l'apprentissage. A l'empirisme, nous substituons, dans le choix des professions, une technique sérieuse qui tend, d'une part à bien connaître l'enfant, d'autre part à bien connaître la profession. Il n'existait rien, à ma connaissance, en français, sur un tel sujet. Le livre de M. Fontègne sera suivi certainement d'autres plus complets, plus techniques, mais il devra à sa clarté, à sa précision et à sa documentation de ne pas vieillir.

M. C. Baudoin, professeur à l'Institut J.-J. Rousseau, a consacré un petit volume à Tolstoï éducateur. C'est un Tolstoï, en grande partie inconnu qui nous est révélé. Praticien souvent insuffisant,

Tolstoï sera toujours le grand théoricien de la liberté dans l'éducation, l'héritier de J.-J. Rousseau, le précurseur de l'école active. Dans le même ordre d'idées, mais à un point de vue plus pratique, M. Ad. Ferrière a écrit *L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Ce sous-titre à un ouvrage intitulé *L'autonomie des écoliers*, traduit bien les préoccupations de M. Ferrière qui se demande où le monde trouvera des hommes bien adaptés au nouvel état de choses si l'école ne les prépare pas. A côté du livre et de la conférence, l'éducation propage ses idées par les congrès. Nous en avons eu plusieurs. Le premier en date a réuni les membres de l'Association suisse des Conseils d'apprentissage et de protection des apprentis. Parmi les sujets traités, il faut citer l'apprentissage obligatoire, le préapprentissage, l'organisation de l'orientation professionnelle à la campagne et à la ville, le rôle de l'école primaire, l'apprentissage à l'école et à l'atelier. Plus personne ne met en doute l'importance des questions relatives à la protection de l'enfance, de la jeunesse, de l'ouvrier et à l'organisation du travail. Malheureusement, les frais qu'entraîne une organisation rationnelle de l'apprentissage dépassent souvent les moyens financiers de nos villes ou de nos cantons. Il est navrant de constater que c'est au moment où nous avons le plus besoin d'améliorer nos institutions scolaires que nous sommes empêchés de le faire par le resserrement économique. Une raison de plus pour intensifier notre travail et préparer pour des temps moins troublés, la réforme scolaire.

La conférence internationale de psychotechnique appliquée à l'orientation professionnelle s'est tenue au Laboratoire de psychologie de l'Université. Elle fut le complément heureux et nécessaire du Cours d'orientation professionnelle dont nous venons de parler. L'orientation professionnelle sera scientifique ou elle ne sera pas. Il appartenait aux chercheurs de France, de Belgique, de Suisse, d'Italie, d'Espagne et de Hollande, d'exposer les travaux qu'ils avaient entrepris, ainsi que les résultats qu'ils avaient obtenus. Dans ce domaine, il n'existe pas encore de méthode uniforme, non plus que de lignes directrices. C'est encore la période de tâtonnements et d'essais. Un nouvel échange de vues aura lieu à la prochaine conférence qui se tiendra à Milan [1]. Espérons qu'à ce moment une méthode de travail sera adoptée et que les bases d'une unification seront jetées.

La psychologie a perdu l'un de ses plus grands maîtres en la personne de Théodore Flournoy, professeur à l'Université de Ge-

[1] Un congrès d'orientation professionnelle s'est réuni en septembre 1921 à Barcelone, mais nous n'en connaissons pas encore les résultats.

nève. Théodore Flournoy tient à l'éducation par nombre de ses recherches consacrées à la psychanalyse.

Législation scolaire.

Le Grand Conseil n'est pas resté indifférent aux questions scolaires ; il a examiné plusieurs projets de loi dont les plus intéressants se rapportent à l'assurance scolaire, à la suppression des examens et à la prolongation de la scolarité obligatoire. La loi d'assurance scolaire du 11 octobre 1919, dont je vous ai entretenu l'an dernier, n'a pu être mise en vigueur par suite de l'opposition des médecins. Le corps médical s'opposait surtout à l'application de la loi à tous les élèves des établissements scolaires, qu'ils soient primaires ou secondaires, publics ou privés. La loi a été modifiée ; elle ne s'appliquera plus désormais qu'aux écoles enfantines et primaires. On peut regretter ce pas en arrière ; l'extension à toutes les écoles avait pour avantage de propager la mutualité dans la population genevoise ; elle constituait un enseignement de la solidarité dont on pouvait attendre beaucoup,

M. Mussard, chef de l'Instruction publique, a constaté, une fois de plus, que les réformes scolaires entrent dans les mœurs avant d'être introduites dans les lois. Il en est ainsi pour les examens, qui ne sont plus organisés conformément à la loi et qui, dans certains cas, ont même été supprimés. Le Grand Conseil devait dire si oui ou non on pouvait continuer ce système ou s'il fallait revenir à la légalité. Les députés ont adopté un projet de M. Chapuisat, autorisant le Conseil d'Etat à faire l'essai de la suppression des examens pendant trois ans. La discussion a été ardente ; adversaires et partisans se sont affrontés une fois encore sans apporter au débat d'arguments bien convaincants. L'influence de la pédagogie expérimentale s'est fait sentir; on tente un essai. C'est un très grand progrès. Il y a quelques années les hommes politiques auraient souri d'une proposition d'essai ; ils auraient adopté un texte de loi définitif, quitte à l'abroger plus tard.

Les adversaires de la suppression des examens estiment que c'est là une fâcheuse concession à l'esprit de paresse. Pour satisfaire tout le monde, le Collège de Genève fera l'essai du régime suivant :

1. Epreuves plus [illegible]quentes, au moins deux par semestre sur chaque branche ;

2. Désignation de jurés pris en dehors du corps enseignant, auxquels ces épreuves pourront être soumises ;

3. Dispense des examens à la fin de l'année pour les élèves ayant, sur chaque branche, un chiffre suffisant ;

4. Faculté pour les élèves ayant une branche insuffisante, de faire un examen à la fin de juin ;

5. Autorisation pour les élèves ayant deux branches insuffisantes, ou plus, de faire, mais à la rentrée seulement, un examen sur toutes les branches faibles, et refus de promotion s'ils ne réussissent pas.

Le principe qui paraît juste, c'est d'accorder des facilités aux élèves dont les études sont bonnes et de multiplier les difficultés pour ceux qui ont de la peine à suivre. Les écoles secondaires sont encore trop encombrées d'élèves faibles qui retardent les plus doués et compliquent la tâche du personnel enseignant. Il est temps de faire une sélection des intelligences et d'orienter vers les carrières libérales les plus capables. C'est le but de la Fondation « Pour l'Avenir » qui, cette année, a accordé, à cinq jeunes gens et jeunes filles, soit une bourse d'étude, soit une subvention.

La désignation des pupilles de « Pour l'Avenir » a été faite sur les indications d'une commission d'experts psychologues et pédagogues qui ont eu à fixer leur choix parmi une quarantaine de candidats.

La suppression des examens entraîne une réforme de l'inspection des écoles primaires. Pour obtenir une surveillance plus active de l'enseignement, le Département a confié la direction de certains bâtiments scolaires à des instituteurs déchargés de leur classe. Véritables directeurs d'école, ces « régents principaux » vérifient les progrès des élèves, assurent l'administration et la direction pédagogique du groupe qui leur est confié.

La crise de chômage a entraîné la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à quinze ans révolus au lieu de quatorze Le nombre des jeunes gens qui, au sortir de l'école, n'ont pu trouver d'occupation s'est élevé, l'an dernier, à plus de deux cents. Il était nécessaire de soustraire à l'influence démoralisante du chômage les enfants qui entrent dans la vie pratique. La prolongation de la scolarité, avec dispense pour ceux qui peuvent fournir la preuve d'un contrat d'engagement, est un acheminement vers l'apprentissage obligatoire et la protection plus efficace des mineurs employés dans l'industrie ou le commerce.

Non contents de légiférer, les députés se préoccupent de l'éducation des jeunes filles. L'un d'eux a déploré le goût trop prononcé de certaines élèves de l'Ecole secondaire pour la toilette. Le directeur, dans son rapport de fin d'année, a recommandé aux parents « d'envoyer leurs filles à l'école dans une mise simple, convenable, modeste, afin qu'elles ne risquent pas de se faire rappeler à un juste sentiment de la mesure ».

Si, dans le domaine de l'éducation, l'école joue un rôle bienfaisant, elle ne peut prétendre cependant à lutter contre la diminution de la natalité. C'était bien le sens de la recommandation adressée à l'Instruction publique par un député qui faisait aux pédagogues un bien large crédit. M. Mussard démontra sans peine, au Grand Conseil amusé, que les compétences de son département ont des limites.

Sans modification de loi, ni crédit spécial, l'Ecole professionnelle a réalisé un important progrès. On lui a souvent reproché une tendance trop technique. Désormais, les élèves seront répartis différemment ; ceux qui se destinent aux carrières commerciales seront versés dans une classe à programme modifié et déchargé des branches trop techniques ; dessin et mathématiques.

A partir de septembre, l'espéranto doit être introduit dans les septièmes années primaires où il remplacera l'étude de l'allemand. Cette innovation a provoqué bien des protestations. Certains reprochent à la langue auxiliaire l'harmonie bizarre de ses vocables, son influence probablement désastreuse sur l'orthographe et le style des écoliers. Un critique, plus documenté, craint qu'on n'éparpille l'attention des enfants, qu'on « ne leur donne des clartés de tout sans rien approfondir et qu'on ne néglige l'essentiel au détriment du propre intérêt de l'enfant ».

Les écoles primaires seront, l'an prochain, dotées d'un nouveau programme. Réalisera-t-il, sur l'ancien, le progrès qu'on espère ? Je le crois. Il tient compte des idées du corps enseignant primaire.

Les modifications essentielles seront les suivantes : Diminution du nombre des heures de classe dans les trois premiers degrés ; diminution des notions à enseigner ; part plus considérable aux leçons actives ; précision de ce qui, en orthographe, en arithmétique, en histoire et en géographie doit être acquis dans chaque degré.

La querelle des partisans de la note et du chiffre, en musique, s'est terminée par la défaite des Galinistes. Désormais, la note sera enseignée. Sera-ce un bien ? Il est difficile de le dire. Dans trente ans, peut-être, un pédagogue découvrira la méthode chiffrée et l'imposera aux autorités très fières de réaliser un tel progrès.

Oeuvres post-scolaires.

Elles sont nombreuses et variées. Aux cuisines scolaires et aux colonies de vacances d'autrefois, il faut ajouter les écoles en plein air de demi-internat, les écoles de plein air à internat complet, les entreprises théâtrales, l'organisation de ventes et de soirées au profit des courses scolaires.

Tout ceci donne à l'école une vie intense, un mouvement ignoré des profanes. Il faut aller d'un bâtiment à un autre pour se rendre compte de cette fièvre, de ce besoin d'être utile et, par dessus tout, de cette communion entre maîtres et élèves, artisans de la même œuvre. Qu'il s'agisse de la « Fête du Printemps », des contes de Perrault mis à la scène, des soirées musicales, des concours d'athlétisme du collège, les jeunes me paraissent plus sérieux et plus entreprenants que bien des grands. Espérons que tant d'efforts ne seront pas vains et que, dans dix ans, nous aurons de vrais citoyens, soucieux des intérêts de la communauté, dévoués au bien public. Si les œuvres post-scolaires n'aboutissaient à ce résultat elles auraient été plus nuisibles qu'utiles ; il faudrait songer à les restreindre.

La commune des Eaux-Vives a inauguré, au mois de septembre, un *stade* splendide sur le plateau de Frontenex. Cet établissement, destiné aux classes en plein air et aux sociétés sportives, est, en Suisse romande, l'organisation la plus parfaite du genre. Espérons que les autorités se piqueront d'émulation et que, comme les cités grecques, toutes les villes suisses posséderont bientôt un emplacement municipal de jeux en plein air.

E. DUVILLARD.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

DEUXIÈME PARTIE

LAUSANNE — IMPRIMERIES RÉUNIES

F. GUEX

Histoire de l'Instruction et de l'Education. Ouvrage honoré d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique de France. 2e édition illustrée de 138 gravures. In-8. 5e mille.
Relié toile fleuré. Fr. 10. Broché, Fr. 7.50

W. JAMES

Causeries pédagogiques, traduit de l'anglais par L.-S. Pidoux, avec une préface de M. J. Payot, recteur d'Académie. Nouvelle édition augmentée de notes et d'une biographie de l'auteur. Un volume in-16 . . . . Fr. 2.50

Aux Etudiants. Causeries traduites par H. Marty, avec une préface d'Emile Boutroux, de l'Académie française. Un volume in-16 . . . . Fr. 2.—

ED. QUARTIER-LA-TENTE, Conseiller d'Etat

Recueil de Monographies pédagogiques, publiées à l'occasion de l'Exposition nationale suisse en 1914, par la Conférence romande des chefs de l'Instruction publique. Un volume in-8 de 580 pages . . . . Fr. 7.50

H. ROORDA

Le Pédagogue n'aime pas les enfants. In-16 . . . Fr. 2.50

CHARLES BURNIER

La Pédagogie de Sénèque. Un volume in-12 . . . Fr. 2.50

J. EPSTEIN

La Pensée et la Polyglossie, étude psychologique et didactique. Un volume in-16 . . . . Fr. 2.50

Dr ALBERT BARTH

Les Collèges et les Gymnases de la Suisse. Edition française, par Charles Gilliard. Un vol. in-8 . . . . Fr. 7.50

ALBERT MALCHE

Les examens. Une brochure In-16 . . . . Fr. 1.25

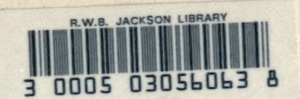
ED. CLAPARÈDE

L'école sur mesure. In-16 . . . . Fr. 1.25

FRANK GRANDJEAN

Les programmes d'enseignement secondaire. Une brochure In-16 . . . . Fr. 2.—

IMPRIMERIES RÉUNIES — LAUSANNE.



370.9494
E85
1918-1921
Etudes pédagogiques; annuaire de
l'instruction publique en Suisse